

ISSN 2713-2730

МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
ФГБОУ ВО «НАБЕРЕЖНОЧЕЛНИНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»

ВЕСТНИК

Набережночелнинского государственного
педагогического университета

Выпуск посвящен
Всероссийской научно-практической конференции
«**СОВРЕМЕННЫЕ ВЫЗОВЫ
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО И
ДЕФЕКТОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ**»
13 октября 2022 года, Набережные Челны

The issue is dedicated to
All-Russian Scientific and Practical Conference
«**MODERN CHALLENGES OF
PSYCHOLOGICAL, PEDAGOGICAL AND
DEFECTOLOGICAL EDUCATION**»
October 13, 2022, Naberezhnye Chelny

BULLETIN

of Naberezhnye Chelny
state pedagogical University

2022 / 6 (41) СПЕЦВЫПУСК

МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
ФГБОУ ВО «НАБЕРЕЖНОЧЕЛНИНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»

Научно-теоретический журнал

ВЕСТНИК

Набережночелнинского государственного
педагогического университета

№6 (41) • Ноябрь • 2022 • Спецвыпуск

Scientific and theoretical journal

BULLETIN

of Naberezhnye Chelny
state pedagogical University

№6 (41) • November • 2022 • Special issue

Научно-теоретический журнал

ВЕСТНИК

Набережночелнинского государственного
педагогического университета

ISSN: 2713-2730

№6 (41) • Ноябрь • 2022 • Спецвыпуск

Издается с 1995 г. До 2016 года назывался «Вестник НГПИ»

Учредитель: ФГБОУ ВО «Набережночелнинский государственный педагогический университет»

РЕДАКЦИЯ ЖУРНАЛА:

Главный редактор:

Галиакберова А.А., кандидат экономических наук, доцент

Зам. главного редактора:

Мухаметшин А.Г., доктор педагогических наук, профессор

Научный редактор:

Асратян Н.М., кандидат философских наук, доцент

Редактор, корректор:

Ганиев Э.Р., редакционно-издательский отдел

Дизайн/верстка:

Ганиев Э.Р., редакционно-издательский отдел

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ ЖУРНАЛА:

Хактан Бирсель, Phd, вице-ректор Университета Кипра, г. Левкосия, Кипр

Керимов Айюб Севдим-Оглы, доктор философских наук, профессор кафедры общественных дисциплин
Азербайджанского Технического Университета, г. Баку, Азербайджан

Хелфаллах Милуд, профессор, доктор философских наук Университета Бискра Мохамед Хидер г. Бискра, Алжир

Кусаинов Аскарбек Кабыкенович, доктор педагогических наук, профессор, Президент Академии педагогических
наук, Республика Казахстан, г. Алма-Ата

Поддубная Татьяна Николаевна, доктор педагогических наук, профессор, г. Краснодар

Борытко Николай Михайлович, доктор педагогических наук, профессор, г. Волгоград

Козлова Антуанетта Георгиевна, доктор педагогических наук, профессор, г. Санкт-Петербург

Димухаметов Рифкат Салихович, доктор педагогических наук, профессор, г. Челябинск

Харитонов Михаил Григорьевич, доктор педагогических наук, профессор, г. Чебоксары

Сайгушев Николай Яковлевич, доктор педагогических наук, профессор, г. Магнитогорск

Сорокоумоева Светлана Николаевна, доктор психологических наук, профессор, г. Нижний Новгород

Фирсова Анна Михайловна, доктор педагогических наук, профессор, г. Нижний Новгород

Синагатуллин Ильгиз Миргалимович, доктор педагогических наук, профессор, г. Бирск

Батчаева Халимат Хаджи-Муратовна, доктор педагогических наук, профессор, г. Майкоп

Александрова Наталья Сергеевна, доктор педагогических наук, профессор, г. Киров

Адрес редакции и издательства: 423806, Республика Татарстан, г. Набережные Челны, ул. Низаметдинова Р.М., д. 28

Контактные телефоны: (8552) 46-62-16. Факс: (8552) 46-97-06. E-mail: rio@tatngpi.ru (с пометкой «Вестник НГПУ»).

ISSN: 2713-2730. Полнотекстовая версия выпуска размещена в свободном доступе в Российской универсальной научной
электронной библиотеке (РУНЭБ) elibrary.ru

Подписано в печать 30.11.2022. Формат 60х90 1/8. Усл. печ. л. 21. Тираж печатный: 300 экз.

Отпечатано в ЦИТ ФГБОУ ВО «НГПУ». При цитировании ссылка на журнал обязательна.

© Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Набережночелнинский
государственный педагогический университет»

Scientific and theoretical journal

BULLETIN

of Naberezhnye Chelny state
pedagogical University

ISSN: 2713-2730

№6 (41) • November • 2022 • Special issue

Published since 1995. It was called «Bulletin of NGPI» up to 2016

Founders: Naberezhnye Chelny State Pedagogical University

РЕДАКЦИЯ ЖУРНАЛА:

Head editor:

A. Galiakberova, PhD in economics, associate Professor

Deputy editor:

A. Mukhametshin, doctor of pedagogy, professor

Scientific editor:

N. Asratyan, phd in philosophy, associate Professor

Editor – corrector:

E. Ganiev, editorial and publishing department

Design/coding:

E. Ganiev, editorial and publishing department

BOARD:

Haktan Birsal, PhD, Vice-Rector of the University of Cyprus, Levkosia, Cyprus

Ayyub Sevdin-Oglu Kerimov, Doctor of Philosophy, Professor of the Department of Social Sciences, Azerbaijan
Technical University, Baku, Azerbaijan

Khelfallah Miloud, Professor, Doctor of Philosophy, Biskra University Mohamed Khider, Biskra, Algeria

Askarek K. Kusainov, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, President of the Academy of Pedagogical Sciences,
Republic of Kazakhstan, Almaty

Tatyana N. Poddubnaya, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Krasnodar

Nikolay M. Borytko, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Volgograd

Antoinette G. Kozlova, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, St. Petersburg

Rifkat S. Dimukhametov, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Chelyabinsk

Mikhail G. Kharitonov, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Cheboksary

Nikolay Ya. Saigushev, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Magnitogorsk

Svetlana N. Sorokoumoeva, Doctor of Psychological Sciences, Professor, Nizhny Novgorod

Anna M. Firsova, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Nizhny Novgorod

Ilgiz M. Sinagatullin, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Birk

Batchaeva Halimat Hadji-Muratovna, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Maykop

Natalia S. Alexandrova, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Kirov

Address of the Editorial Ofce and the Publisher: 28, Nizametdinova Street, Naberezhnye Chelny, 423806

Phone: (8552) 46-62-16. Fax: (8552) 46-97-06. E-mail: rio@tatngpi.ru (with a mark «Vestnik NGPU»).

ISSN: 2713-2730 The full-text version of the edition is placed in free access in the Russian Universal Scientific Electronic Library (RUNEB): elibrary.ru

Signed in for printing 30.11.2022. Format: 60x90 1/8. Printing I. 21. Run of 300 copies (Print). Printed in ITC of Naberezhnye Chelny State Pedagogical University. When quoting, a reference to the journal is obligatory.

© Federal State Budgetary Institution of Higher Education Naberezhnye Chelny State Pedagogical University

Содержание:

РАЗДЕЛ I ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ

Аксенова Т.Н. Развитие softskills навыков студентов педагогического колледжа посредством технологии В.В. Воскобовича «Фиолетовый лес» на занятиях учебной дисциплины «психология».....	10
Tatiana N. Aksenova Development of Soft Skills of Pedagogical College Students Through the Technology of V.V. Voskobovich "Purple Forest" in the Classroom of the Discipline "Psychology".....	10
Анциферова Е.С. Развитие softskills детей дошкольного возраста посредством организации игр в интерактивной песочнице	12
Ekaterina S. Antsiferova Development of Soft Skills of Preschool Children Through the Organization of Games in an Interactive Sandbox	12
Бабушкина А.В., Шишкина К.И. Роль семьи в формировании профилактики аддиктивного поведения младшего школьника	14
Anna V. Babushkina, Ksenia I. Shishkina The Role of The Family in the Development and Prevention of Addictive Behavior in Younger Schoolchildren.....	14
Батищев С.А. Проблемы развития личности в условиях цифровизации повседневной жизни молодежи.....	16
Sergey A. Batishchev Problems of Personal Development in the Conditions of Digitalization of Everyday Life of Young People	16
Братцева И.А., Чернышова Е.Л. Рекомендации родителям по использованию гаджетов дошкольниками	19
Irina A. Bratseva, Evgenia L. Chernyshova Recommendations for Parents on the Use of Gadgets by Preschoolers	19
Брусина А.А., Чернышова Е.Л. Газлайтинг в детско-родительских отношениях	22
Anastasia A. Brusina, Evgenia L. Chernyshova Gaslighting in Child-Parent Relations	22
Гагарина Л.А., Коновалова Е.В. Проект мотивации педагогического персонала дошкольной образовательной организации	25
Leysan A. Gagarina, Elena V. Konovalova The Project of Motivation of the Teaching Staff of a Preschool Educational Organization.....	25
Галиахметова А.Э., Коновалова Е.В. Традиционные и инновационные виды планирования в дошкольной образовательной организации.....	27
Alina E. Galiakhmetova, Elena V. Konovalova Raditional and Innovative Types of Planning in a Preschool Educational Organization	27
Дарибаева Ж.А., Жайлауова М.К. Пути формирования готовности будущих учителей начальных классов к работе по интеллектуальному развитию детей	29
Zhadyra A. Daribaeva, Manat K. Zhailauova Ways of Forming the Readiness of Future Primary School Teachers to Work on the Intellectual Development of Children	29
Ефремова П.А., Елманова В.Н., Баженова Ю. А. Психолого-педагогическое сопровождение детей в детском оздоровительном лагере	33
Polina A. Efremova, Valentina N. Elmanova, Yulia A. Bazhenova Psychological and Pedagogical Support of Children in a Children's Health Camp.....	33
Исмагилова Р.И. Мои желания – в моих руках	36
Rozalina I. Ismagilova My Desires are in My Hands	36
Короткова Т.С., Хазратова Ф.В. Использование проектной деятельности в управлении дошкольной образовательной организации как решение психологических проблем	38
Tatyana S. Korotkova, Firuza V. Khazratova The Use of Project Activities in the Management of a Preschool Educational Organization as a Solution to Psychological Problems.....	38
Косых Г.В., Никуличева А.А. Становление базовых убеждений личности подростков в процессе социализации	39
Galina V. Kosykh, Anastasia A. Nikulicheva Formation of Basic Personal Beliefs Teenagers in the Process of Socialization.....	39
Косяновская Е.В., Волчегорская Е.Ю. Проблема формирования навыков саморегуляции у младшего школьника	43

Elena V. Kosyanovskaya, Evgenia Y. Volchegorskaya The Problem of Forming Self-Regulation Skills in Younger Schoolchildren.....	43
Мухаметшина Г.С., Фазлиева Л.М. Методические рекомендации по подготовке победителей предметных олимпиад.....	44
Gulnaz S. Mukhametshina, Leniza M. Fazlieva Methodological Recommendations for the Preparation of Winners of Subject Olympiads.....	44
Новикова И.А., Бычкова П.А. Отношение студентов психолого-педагогического образования к цифровым технологиям: на примере РУДН и НГПУ	47
Irina A. Novikova, Polina A. Bychkova Attitudes Towards Digital Technologies in Psychological and Pedagogical Students: Case of RUDN University and NCSPU	47
Рахматуллина Л.В., Гумерова М.М. Профильный психолого-педагогический класс как ресурс развития личности обучающихся.....	51
Leyla V. Rakhmatullina, Marina M. Gumerova Profile Psychological and Pedagogical Class as a Resource for Students' Personality Development	51
Родионова О.Н. Особенности профессиональной адаптации педагога в дошкольной образовательной организации.....	53
Olga N. Rodionova Features of Professional Adaptation of a Teacher in a Preschool Educational Organization	53
Султанова Н.Д. Реорганизация личностной системы мигрантов в неформальном образовательном процессе ..	55
Nailya D. Sultanova Reorganization of the Personal System of Migrants in the Non-Formal Educational Process.....	55
Сысоева М.А., Ганиева А.М. Развитие положительных взаимоотношений дошкольников в условиях поликультурного образования	57
Maria A. Sysoeva, Albina M. Ganieva Development of Positive Relationships Among Preschool Children in a Multicultural Education Environment.....	57
Тупикина Я.М., Галиуллина З.З. Дополнительное образование детей: новый вектор развития.....	59
Yazilya M. Tupikina, Zilya Z. Galiullina Additional Education for Children: a New Vector of Development	59
Черненко Н.М. Социально-психологический климат в педагогическом коллективе	61
Natalya M. Chernenko Socio-Psychological Climate in the Teaching Staff.....	61
Шарафиева Л.М. Генезис культурно-исторического перехода от идентичности к самоактуализации личности в системе образования	64
Leisan M. Sharafieva The Genesis of the Cultural and Historical Transition from Identity to Self-Actualization of Personality in the Education System.....	64
Шляпников С. Е. Психологическая адаптация педагога как проблема управления персоналом в школе.....	67
Sergey E. Shlyapnikov Teacher's Psychological Adaptation as a Human Resources Problem in the School.....	67

РАЗДЕЛ II

АКТУАЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ ДЕФЕКТОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Ганиева А.М. Эфирные масла как средство релаксации на логопедических занятиях	69
Ganieva A.M. Essential Oils as a Means of Relaxation in Speech Therapy Classes.....	69
Глотко О.В., Ермакова М.А. Коррекция семантической дислексии у школьников с умственной отсталостью	71
Olga V. Glotko, Maria A. Ermakova The Correction of Semantic Dyslexia in Schoolchildren With Mental Retardation... 71	71
Исмагилова Р.И. Чтение медицинских карт, как вспомогательный материал, для составления плана коррекционной работы с детьми.....	74
Rozalina I. Ismagilova Reading Medical Records as an Auxiliary Material for Drawing Up a Plan for Corrective Work With Children.....	74
Косицина Э.В., Ермакова М.А. Результаты исследования общей моторики у детей младшего школьного возраста с легкой степенью умственной отсталости	76
Elvira V. Kositsina, Maria A. Ermakova The Results of Research of General Motor Skills in Children at the Primary School Age with Mental Retardation	76
Кузнецова Т.В. Проектирование разноуровневых общеразвивающих программ для детей с задержкой психического развития как средство индивидуализации содержания дополнительного образования детей	80
Tatyana V. Kuznetsova Designing Multi-Level General Development Programs for Children with Mental Retardation as a Means of Individualizing the Content of Additional Education for Children.....	80

Кушнаревич Н.Ю., Рудакова Н.П. Исследование уровня развития смыслового чтения у младших школьников с задержкой психического развития	84
Natalya Yu. Kushnarevich, Natalya P. Rudakova Research of the Level of Development of Semantic Reading for Younger Students with a Delaymental Development	84
Лапшина Л.М. Работа с семьей по предупреждению риска срыва адаптационного периода школьников с задержкой психического развития при переходе в основную школу	86
Lyubov M. Lapshina Working with the Family to Prevent the Risk of Failure of the Adaptation Period of Schoolchildren with Mental Relation During the Transition to the Basic School	86
Манушкова М.А., Рудакова Н.П. Исследование уровня развития речи у дошкольников с системными нарушениями речи	88
Marina A. Manushkova, Natalya P. Rudakova Study of the Level of Speech Development in Preschoolers with Systemic Speech Disorders	88
Максимова М.Е. «Говорящая стена» как средство расширения кругозора старших дошкольников с ограниченными возможностями здоровья	91
Maria E. Maksimova «The Talking Wall» as a Mean of Spreading of the Horizon of Senior Preschool Children With Disabilities	91
Неустроева Е.С. Эффективность нейроприемов в логопедической коррекции младшего школьника с задержкой психоречевого развития	93
Elena S. Neustroeva The Effectiveness of Neuroprimes in Speech Therapy Correction of a Younger Student with Delayed Speech Development	93
Подглазова А.Е. Использование информационно-коммуникационных технологий в коррекционно-логопедической работе с детьми ОВЗ	96
Anastasia E. Podglazova The Use of Information and Communication Technologies in Correctional and Speech Therapy Work with Children with Disabilities	96
Сергеева А.И. Приёмы освоения принципов восстановления речи при афазии в дефектологической подготовке на основе междисциплинарного подхода	98
Anna I. Sergeeva Techniques for Mastering the Principles of Speech Recovery in Aphasia in Defectological Training on the Basis of an Interdisciplinary Approach	98
Смирнова Д.А., Чаладзе Е.А. Экспериментальное изучение эмоционального словаря у дошкольников с общим недоразвитием речи	100
Daria A. Smirnova, Elena A. Chaladze Experimental Study of Emotional Vocabulary in Preschoolers with General Speech Underdevelopment	100
Спирягина Л.П., Семочкина Н.А., Мартынова А.М., Мирошниченко И.П. Использование средств АДК в игровой деятельности с детьми, имеющими трудности коммуникации	102
Lyudmila P. Spiryagina, Natalya A. Semochkina, Anna M. Martynova, Irina P. Miroshnichenko Using ADK Tools in Play Activities with Children with Communication Difficulties	102
Хаертдинова Р.М. Воспитание самостоятельности у младших школьников с ограниченными возможностями здоровья	105
Ramziya M. Khaertdinova Education of Independence in Younger Schoolchildren with Disabilities	105
Хакимова Г.А. Цифровые технологии в коррекционной работе с детьми дошкольного возраста с моторной алалией	108
Gulnara A. Khakimova Digital Technologies in Correctional Work with Preschool Children with Motor Alaly	108
Шаповалова А.С. Активизация познавательной деятельности младших школьников с ОВЗ во внеурочной деятельности	110
Alena S. Shapovalova Activation of Cognitive Activity of Younger Schoolchildren with Disabilities in Extracurricular Activities	110
Шлюндина Г.Р. Взаимосвязь изобразительной деятельности и сенсомоторного развития детей с ОВЗ	112
Gulnara R. Shlyundina The Relationship of Visual Activity And Sensorimotor Development of Children with Disabilities	112
Ямалеева Ф.М., Ганиева А.М. Развитие речи у младших школьников с тяжелым нарушением речи в условиях реализации ФГОС	114
Fanzilya M. Yamaleeva, Albina M. Ganieva Speech Development in Younger Schoolchildren with Severe Speech Impairment in the Context of the Implementation of the Federal State Educational Standard	114

РАЗДЕЛ III ИНКЛЮЗИВНОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ В ОБРАЗОВАНИИ

Горшенина Н.А. Понятие индивидуализированного обучения.....	117
Natalya A. Gorshenina The Concept of Individualized Learning.....	117
Мансурова Ч.Т. Использование логоробота пчёлка в образовательном процессе при работе с детьми РАС.....	120
Chulpan T. Mansurova The Use of the Bee Logorobot in the Educational Process When Working with Children of Autism Spectrum Disorders.....	120
Маркова Н.Г., Гариева Д.Р. Актуальность инклюзивного направления в курсах повышения квалификации педагогов.....	122
Nadezhda G. Markova, Dina R. Garieva The Relevance of the Inclusive Direction in Teacher Training Courses.....	122
Огурцова Е.Ю., Фадеев Р.Н. Цифровой сторителлинг в инклюзивном образовании.....	124
Elena Y. Ogurtsova, Roman N. Fadeev Digital Storytelling in Inclusive Education.....	124
Рыцева О.Д. Помощь семье с особенным ребенком, как первичная профилактика социального сиротства и безнадзорности на базе ДОУ.....	126
Olga D. Rytseva Assistance to a Family with a Special Child as Primary Prevention of Social Orphanhood and Neglect on the Basis of a Preschool Educational Institution.....	126

РАЗДЕЛ VI ЭМОЦИОНАЛЬНЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ КАК РЕСУРС ПРОФИЛАКТИКИ СТРЕССА И ФОРМИРОВАНИЯ СТРЕССОУСТОЙЧИВОСТИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Анисимова Ю.Н., Каменева Г.Н. Связь эмоционального интеллекта и выгорания у субъектов современного мегаполиса.....	129
Yulia N. Anisimova, Galina N. Kameneva Education of Independence in Younger Schoolchildren with Disabilities	129
Высотина Л.А. Особенности формирования эмоционального интеллекта у детей дошкольного возраста с задержкой психического развития	132
Lyudmila A. Vysotina Features of the Formation of Emotional Intelligence of Preschool Children with Mental Retardation.....	132
Данилина Е.А. О взаимовлиянии и взаимозависимости языка и социолингвистических факторов.....	134
Elena A. Danilina On Mutual Influence and Interconnection of a Language and Sociolinguistic Factors	134
Жаринов А.В. Эмоциональный интеллект педагога как фактор успешной профессиональной деятельности в условиях инклюзивного образования.....	137
Alexander V. Zharinov Teacher's Emotional Intelligence as a Factor of Successful Professional Activity in Conditions of Inclusive Education	137
Захарова Н.А., Лапшина Л.М. Эмоциональный интеллект как ресурс профилактики стресса и формирования стрессоустойчивости в профессиональной деятельности педагога дошкольной образовательной организации	140
Zakharova N.A., Lapshina L.M. Emotional Intelligence as a Resource for the Prevention of Stress and the Formation of Stress Tolerance in the Professional Activity of a Teacher of a Preschool Educational Organization....	140
Ишимова А.И. Эмоциональный интеллект и стрессоустойчивость как факторы эффективной профессиональной педагогической деятельности	144
Alsu I. Ishimova Emotional Intelligence and Stress Resistance as Factors of Effective Professional Pedagogical Activity	144
Мавлетов Т. А., Головкин М.В. Вопросы формирования эмоционального интеллекта	146
Mavletov T.A., Golovko M.V. Questions of emotional intelligence formation	146
Рамазанова Э.Р. Эмоциональный интеллект как ресурс профилактики стресса и формирования стрессоустойчивости в профессиональной деятельности.....	148
Elina R. Ramazanova Emotional Intellect as a Resource for Stress Prevention and the Formation of Stress Resistance in Professional Activities.....	148
Сунгурова Н.Л., Мискачева О. А. Особенности эмоционального интеллекта у работников сфер здравоохранения и образования	152
Nina L. Sungurova, Oksana A. Miskacheva Peculiarities of Emotional Intelligence in Health and Education Workers.....	152

Сунгурова Н.Л., Соловьева И.А. Особенности стратегий поведения в конфликтной ситуации и стрессоустойчивости медицинских и научных работников	155
Nina L. Sungurova, Irina A. Solovieva Specifics of Conflict Behavior Strategies and Stress Tolerance of Medical and Scientific Workers.....	155
Турлукова А.А., Рахматуллина Л.В. Формирование эмоционального интеллекта младших школьников в воспитательном процессе.....	158
Adelina A. Turlukova, Leyla V. Rakhmatullina Formation of Emotional Intelligence of Younger Schoolchildren in the Educational Process.....	158
Федотова И.И. Проблема профилактики профессионального стресса у воспитателей детских садов	161
Inna I. Fedotova The Problem of Prevention of Occupational Stress Among Kindergarten Teachers	161
Хаертдинова Р.М., Нугуманова З.Ф. К вопросу развития эмоционального интеллекта у педагогов.....	163
Zilya F. Nugumanova, Ramziya M. Khaertdinova On the Development of Emotional Intelligence in Teachers.....	163
Чечина Е.С., Шакирова Л.Р., Хуснутдинова Р.Р. Подходы к оценке метакомпетенций педагога	165
Elena S. Chechina, Larisa R. Shakirova, Rezida R. Khusnutdinova Approaches to Assessment of Teacher's Meta Competences	165
Шевякова Ю.С. Стрессоустойчивость личности как значимый навык построения карьерного трека выпускника колледжа информационных технологий	168
Yulia S. Shevyakova Personal Stress Tolerance as a Significant Skill of Building a Career Track of a Graduate of the College of Information Technology	168

Материалы участников в рамках
Всероссийской научно-практической
конференции

«СОВРЕМЕННЫЕ ВЫЗОВЫ ПСИХОЛОГО- ПЕДАГОГИЧЕСКОГО И ДЕФЕКТОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ»

13 октября 2022 года, Набережные Челны

Materials of participants in the framework of
All-Russian Scientific and Practical Conference

«MODERN CHALLENGES OF PSYCHOLOGICAL, PEDAGOGICAL AND DEFECTOLOGICAL EDUCATION»

October 13, 2022, Naberezhnye Chelny

13 октября 2022 года на базе Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Набережночелнинский государственный педагогический университет» (далее ФГБОУ ВО «НГПУ») состоялась Всероссийская научно-практическая конференция «Современные вызовы психолого-педагогического и дефектологического образования» (далее – Конференция).

Конференция была организована кафедрой психолого-педагогического и специального дефектологического образования.

На конференции были представлены Российско-Армянский Университет, Республика Армения, Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, г. Санкт-Петербург, Московский государственный педагогический университет, Новосибирский государственный педагогический университет, Оренбургский государственный педагогический университет, Российский университет дружбы народов, Ярославский государственный педагогический университет имени К.Д. Ушинского, образовательные организации Республики Татарстан, города Набережные Челны.

Участниками конференции отмечено, что в условиях системной модернизации современного образования значительным и неоспоримым компонентом является психологическое и дефектологическое сопровождение в образовательной организации.

В рамках проведения Конференции была организована работа следующих секций:

1. Психологические проблемы развития личности в системе образования.
2. Актуальные аспекты дефектологического образования.
3. Инклюзивное взаимодействие в образовании.
4. Эмоциональный интеллект как ресурс профилактики стресса и формирования стрессоустойчивости в профессиональной деятельности.

В рамках секционной работы практикующими психологами и логопедами проводились мастер-классы.

В результате работы секций отмечается огромный вклад участников в разработку и освещение проблем по заявленным темам.

Оргкомитет конференции благодарит всех участников конференции. Надеемся на дальнейшее сотрудничество.

РАЗДЕЛ I
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ
В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 740

Аксенова Т.Н.

Развитие softskills навыков студентов педагогического колледжа посредством технологии В.В. Воскобовича «Фиолетовый лес» на занятиях учебной дисциплины «Психология»

Данная статья посвящена актуальной на сегодняшний день проблеме развития softskills навыков у студентов в ходе учебного процесса в образовательном учреждении. Особое внимание уделяется современному оборудованию и развивающим технологиям, которые используются при изучении дисциплины «Психологии». В статье анализируется роль технологии В.В. Воскобовича в развитии softskills навыков у студентов.

Ключевые слова: softskills навыки, коммуникативные технологии, технологии интерактивного обучения

Tatiana N. Aksenova

Development of Soft Skills of Pedagogical College Students Through the Technology of V.V. Voskobovich “Purple Forest” in the Classroom of the Discipline “Psychology”

This article is devoted to the current problem of the development of soft skills skills in students during the educational process in an educational institution. Special attention is paid to modern equipment and developing technologies that are used in the study of the discipline “Psychology”. The article analyzes the role of V.V. Voskobovich’s technology in the development of soft skills among students.

Keywords: soft skills skills, communication technologies, interactive learning technologies

В настоящее время в условиях развития новой экономики, в которой основным ресурсом становится мобильный и высококвалифицированный человеческий капитал, в России идет становление новой системы образования. В качестве результата образования рассматривается не только готовность и способность молодых людей, заканчивающих образовательное учреждение, проявлять hardskills – узкие профессиональные навыки. Эти навыки нужны для решения конкретных задач в повседневной профессиональной деятельности [2].

Главным результатом, при формировании профессиональных компетенций, становятся softskills – надпрофессиональные навыки, помогающие выпускнику решать жизненные задачи и выстраивать оптимальную коммуникацию. Востребованными оказываются такие качества личности, как мобильность, целеполагание и нацеленность на результат, лидерство, умение слушать и убеждать, правильно выстраивать тайм-менеджмент, усваивать и применять знания в незнакомых ситуациях, умения управлять своими эмоциями, работать в команде и осуществлять самопрезентацию [1].

Навыки softskills – это основа практической деятельности человека в любой сфере жизни. Данные навыки не рассматриваются как личностная характеристика того или иного человека и их сформированность проявляется в процессе активного взаимодействия с другими людьми. Роль softskills в деятельности воспитателя ДОУ и учителя в школе первостепенна и очень актуальна.

Развитие и формирование навыков softskills у студентов есть развивающийся опыт общения на учебных занятиях и педагогических учебных и производственных практиках, который формируется и активизируется в условиях непосредственного общения студентов между собой и педагогом.

Ведущими технологиями в процессе формирования навыков softskills у студентов Читинского педагогического колледжа на практических учебных занятиях «Психология», являются коммуникативные технологии, технологии интерактивного обучения, технологии развития критического мышления.

На занятиях учебной дисциплины «Психология» часто используется для формирования данных навыков развивающая предметно-пространственная среда игр В. Воскобовича «Фиолетовый лес».

Такая среда соответствует требованиям развивающей среды по ФГОС. В дошкольном возрасте несомненно

роль игровой деятельности, на этом и сделан упор при разработке предметно-пространственной среды «Фиолетовый лес».

Развивающая технология В.В. Воскобовича «Фиолетовый лес» направлена на решение следующих задач:

- правильное развитие познавательных процессов у детей дошкольного возраста;
- раннее творческое развитие дошкольников;
- применение развивающих дидактических игр для поддержания интереса и познавательности процесса обучения в детском саду.

Применяя «Фиолетовый лес», используют самые разнообразные формы работы: НОД, решение проблемных заданий, придумывание историй с участием «жителей» леса и детей группы, сочинение загадок, сказок, стихотворений, исследовательская деятельность, проведение математических праздников и досугов [3, с.18].

Рассмотрим особенности формирования навыков softskills у студентов на занятиях по «Психологии» с использованием технологии В.В. Воскобовича. Так, например, при изучении раздела «Возрастная психология» осуществляется подготовка студентами проектов с использованием развивающей технологии «Фиолетовый лес».

Темы проектов были предложены следующие: «Проблема адаптации ребенка младшего дошкольного возраста к условиям ДОО с использованием интерактивной технологии «Фиолетовый лес», «Развитие коммуникативных навыков детей среднего дошкольного возраста посредством предметно-пространственной среды «Фиолетовый лес», «Развивающая среда «Фиолетовый лес» как средство формирования навыков бесконфликтного общения детей дошкольного возраста», «Развитие фантазии и любознательности детей старшего дошкольного возраста с использованием технологии «Фиолетовый лес», «Формирование навыков познавательной активности детей среднего дошкольного возраста в процессе взаимодействия с использованием методики В.В. Воскобовича «Сказочные лабиринты игры».

Совместная разработка студентами проектов в микрогруппах, коллективное планирование выбора темы, определение проблем возраста детей, постановка задач проекта в процессе совместного их обсуждения, развивают у студентов умение работать в команде. При формировании у студентов умения работать в команде, преподавателю необходимо учитывать следующие особенности. Для наиболее эффективной работы в команде нужно: 1. Правильно формулировать задачу (цель) перед командой. Цель должна быть общей, но достигаться должна только общими усилиями; 2. Лучше оценивать не каждого члена, а работу команды в целом, это помогает мотивировать членов команды на общий результат и на совместную деятельность. Таким образом, в ходе практических занятий происходит формирование важных управленческих навыков, входящих в базовую группу softskills.

На занятии по «Психологии», во время наполнения проектов содержанием, студенты учатся правильно организовывать свое время, распределять задачи, искать и структурировать информацию, получаемую из различных источников. У них продолжают развиваться базовые коммуникативные навыки softskills: умение слушать другого, навыки убеждать и аргументировать свою точку зрения.

Использование сенсорной среды «Фиолетового леса» приводит к развитию и формированию навыков эффективного мышления. Постановка проблемных ситуаций в игровом сюжете «Фиолетового леса», подбор целевых загадок, пальчиковых игр и физкультминуток, связанных с темой проекта, придумывание студентами коллективных сказок, все это способствует развитию креативности мышления обучающихся. Параллельно развивается и проектное мышление, которое находит свое отражение в способности моделировать нестандартные или фантастические игровые сюжеты при работе с детьми в предметно-развивающей среде «Фиолетового леса».

Работая над одной темой студенты могут создавать совершенно разные проекты меняя возрастной диапазон детей дошкольного возраста. Каждая микрогруппа, оформляя свой проект, наполняет разную информацией, предлагая различные по содержанию практические рекомендации для родителей, оформляя папки-передвижки по работе с «коврографом Ларчик» и папки-копилки с играми «Геококт». Таким образом создается среда, в которой поощряются различия и приветствуется здоровая конкуренция, обеспечивающая достижение наилучших результатов для студенческой группы.

Уникальность сказочной составляющей «Фиолетового леса» в том, что можно использовать предлагаемые персонажи, в процессе взаимодействия или придумывать и «одушевлять» своих персонажей, наделяя их жизненным опытом и проявлением эмоций. Следовательно, на занятиях происходит также и развитие эмоциональной сферы студентов, которые учатся правильно проявлять и управлять своими эмоциями, разрешать конфликтные ситуации, осуществлять рефлексию выполненного задания. А это необходимые навыки Self-менеджмента, которые входят в базовую группу softskills.

Работа над проектами, во время практических занятий по «Психологии», заканчивается их публичной защитой. Выступая на публике перед преподавателем и одноклассниками, студенты развивают свои персональные и профессиональные навыки: демонстрировать уверенные навыки подготовки к публичному выступлению, вовлекать в обсуждения и удерживать внимание одноклассников. Обучающиеся учатся анализировать свои действия и их результаты, искать причины успехов и неудач, получать обратную связь об успешности и качестве своей работы.

Таким образом, современное состояние образовательного пространства Читинского педагогического колледжа характеризуется активным внедрением инновационных технологий в учебно-воспитательный педагогический процесс с целью подготовки компетентного специалиста востребованного на рынке труда. Педагогическая практика показывает, что при условии правильно организованного педагогического процесса с применением технологии В.В. Воскобовича «Фиолетовый Лес» в ходе учебного процесса можно формировать коммуникативные, управленческие навыки, навыки эффективного мышления и навыки self-менеджмента у участников образовательного процесса.

Литература:

1. Абрамов, А. Гид по softskills: как развивать ключевые навыки будущего. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://trends.rbc.ru/trends/education/5e90743f9a7947ca3bbb6523#ei>
2. Положихина, М.А. Система образования в России с точки зрения формирования человеческого капитала 2018. Текст научной статьи по специальности «Народное образование. Педагогика». [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://aftershock.news/?q=node/742987&full>
3. Харько, Т. Методика познавательно-творческого развития дошкольников «Сказки фиолетового леса». – М.: Детство-Пресс, 2019. – 145 с.

Об авторе:

Аксенова Татьяна Николаевна, преподаватель психологии, высшая категория, ГАПОУ «Читинский педагогический колледж», г. Чита, Россия, psixolog1973@mail.ru

About the author:

Tatyana N. Aksenova, teacher of psychology, the highest category, Chita Pedagogical College, Chita, Russia, psixolog1973@mail.ru

УДК 740

Анциферова Е.С.

Развитие softskills детей дошкольного возраста посредством организации игр в интерактивной песочнице

В данной статье рассматривается сущность понятия «Softskills». Автор уделяет внимание какие Softskills нужны детям дошкольного возраста и как их развивать: навыки коммуникации, умение работать в группе с другими детьми, проявлять лидерские качества, учиться управлять временем, эмоциональный интеллект. Особый акцент сделан на развитие Softskills в ДОО посредством использования современного интерактивного оборудования.

Ключевые слова: Softskills, мягкие навыки, интерактивная песочница, игры с песком, песочная терапия

Ekaterina S. Antsiferova

Development of Soft Skills of Preschool Children Through the Organization of Games in an Interactive Sandbox

In this article, the author examines what Soft skills are, who and when first used this concept. The article also says what Soft skills preschool children need and how to develop them: communication skills, the ability to work in a group with other children, show leadership qualities, learn to manage time, emotional intelligence. A variety of modern equipment is used for the development of Soft skills in the pre-school. The author tells what an interactive sandbox is, about its modes, what is sand therapy?

Keywords: Soft skills, soft skills, interactive sandbox, sand games, sand therapy

В последнее время мы достаточно часто оперируем понятием Softskills применительно к вопросам саморазвития, жизненного и профессионального успеха. Впервые данное понятие использовал в 1958г. американский математик Джон Тьюки и означало оно «легко изменяемые», «мягкие навыки». Сегодня же под Softskills мы понимаем набор социальных навыков, которые помогают человеку решать жизненные задачи: задачи коммуникации, лидерства, работы в команде, управления людьми, умение слушать, говорить и договариваться, эмоциональный интеллект.

Однако, возникает вопрос, а какие Softskills нужны детям дошкольного возраста и как их развивать? Как и у взрослых, для детей самыми важными Softskills являются навыки коммуникации, которые включают в себя умение знакомиться с другими детьми, договариваться, просить о помощи и предлагать ее самому, принимать чужую точку зрения и отстаивать свою [1].

Необходимым Softskills для ребенка дошкольника является и умение работать в группе с другими детьми, проявлять лидерские качества. Ведь работая в группе, ребенок учится проявлять уверенность в себе и своих силах, умение организовывать детскую игру и следовать ее правилам, желание брать ответственность за принятые

решения, умение конкурировать и договариваться. Ребенок получает больше удовольствия от игр, в которых он успешен, и он стремится выстраивать отношения в группе со сверстниками для самореализации в игровой деятельности.

Для дошкольников нужно учиться и управлять временем. Тайм-менеджмент, как Softskills поможет ребенку правильно планировать и распоряжаться своим временем, везде успевать, прививает необходимость четкого соблюдения режима дня. А это является важным компонентом во время учебной и трудовой деятельности, которые будут осуществляться в следующих возрастных периодах.

С раннего возраста у ребенка нужно развивать и эмоциональный интеллект, который также является важным Softskills для всей жизни. Эмоциональный интеллект – это умение воспринимать чувства других людей и контролировать свои собственные эмоции. В дошкольном возрасте еще достаточно сложно осознанно держать эмоции под контролем и адекватно выражать чувства. Поэтому велика роль взрослых, которые находясь рядом, должны быть образцом поведения, вежливости и культуры общения [1].

Для развития у детей дошкольного возраста Softskills, в детских дошкольных организациях используется разнообразное современное оборудование. Это и интерактивные кубы, интерактивный пол, интерактивные доски и панели, умные столы «SmartTables».

Интерактивная песочница – это современный продукт, предназначенный для полноценного и разностороннего развития детей. В интерактивной песочнице, как и в обычной, основную роль играет песок, песочница оснащена современным оборудованием и программным обеспечением, которое создает на песке эффект дополненной реальности.

Игры с песком – одна из форм естественной деятельности ребенка. Они позитивно влияют на эмоциональное состояние, способны стабилизировать эмоциональное самочувствие ребенка. Песочная терапия – самый органичный, привычный и хорошо знакомый для ребенка способ выразить свои переживания, исследовать мир, выстраивать отношения со сверстниками и взрослыми. Организуя игры в интерактивной песочнице, с учетом требований ФГОС ДО, воспитатель имеет возможность формировать и развивать Softskills у детей дошкольного возраста. Песочница имеет 18 режимов.

Рассмотрим некоторые режимы. Режимы «Ландшафт» и «Океан» на песочное поле проецируется аналог ландшафта Земли. В зависимости от рельефа поверхности, которую формирует ребенок, на песочной картине могут возникнуть моря, острова, горы, холмы, степи, леса.

Дети, используя конструктор, могут начать строительство города, железной или автомобильной дороги, зоопарка или отправиться в путешествие на корабле, выполняя роли строителя, водителя, экскурсовода, машиниста, фотографа, моряка. Происходит отработка коммуникативных навыков, умений договариваться, не конфликтовать, сотрудничать и помогать, развиваются навыки коллективного взаимодействия.

В режиме «Ледниковый период» демонстрируется картина оледенения и заснеживания суши. При чтении сказок «Снежная королева», «Морозка», «Спящая красавица» воспитатель формирует представления о потеплении и охлаждении в человеческих отношениях, вербализует причины появления «замороженного сердца», учит наблюдать за эмоциональными состояниями других людей. Данный режим интерактивной песочницы укрепляет навыки экологического сознания и деятельности, безопасного поведения в коммуникации с чужими людьми, развивает эмоциональный интеллект дошкольника [2].

В режиме «Художник» воспитатель может организовать дошкольников на создание коллективных картин на песке, оформлению сказочных персонажей и образов. В зависимости от высоты поверхности, песок меняет цвет, превращая картину в яркую абстракцию, дополняя ее деталями из конструктора Лего, ребенок развивает свое воображение и мышление. Режим «Художник» предоставляет детям возможность свободного полета творческих фантазий. Дошкольники погружаются в свой мир фантазии и игры, учатся взаимодействовать в команде, коллективно выбирать тему рисунка или сказки, постройки необычных конструкций.

Смелое сочетание красок завораживает и приводит в восторг детей, тем самым развивая их эмоциональный интеллект. Ребенок анализирует цветоподачу, представляет, что хочет изобразить, размышляет о том, как будет выглядеть его картина на песке и, при этом, оттачивает свои эстетические навыки. Умение бесконфликтно общаться формируется именно в игровой совместной деятельности и этому благоприятно способствует современное оборудование в ДОО.

Таким образом, использование в ДОО в работе воспитателя интерактивной песочницы способствует формированию Softskills навыков у детьми дошкольного возраста.

Литература:

1. Ефремова, Н. А. Консультация «Формирование SoftSkills у дошкольников» / Н. А. Ефремова // Дошкольное образование. – 2019 № 11. – 28–33 с.
2. Казакова, Т.А. Интерактивная песочница – инновационный метод в образовательном процессе. – Изд-во Дрофа. 2021. – с 121.

Об авторе:

Анциферова Екатерина Сергеевна, студент ГАПОУ «Читинский педагогический колледж», г. Чита, Россия, ekaterinaantsiferova2018@mail.ru

About the author:

Ekaterina S. Antsiferova, student, Chita Pedagogical College, Chita, Russia, ekaterinaantsiferova2018@mail.ru

УДК 373.3

Бабушкина А.В., Шишкина К.И.

Роль семьи в формировании профилактики аддиктивного поведения младшего школьника

Данная статья посвящена проблеме аддиктивного поведения младших школьников, роли семьи в его формировании и профилактике. Приведены три основных фактора риска, влияющие на формирование предпосылок аддиктивного поведения и на его проявление. Также представлены возможные пути профилактики аддиктивного поведения в рамках семьи.

Ключевые слова: аддиктивное поведение, младшие школьники, семья, риски, профилактика

Anna V. Babushkina, Ksenia I. Shishkina

The Role of The Family in the Development and Prevention of Addictive Behavior in Younger Schoolchildren

This article is devoted to the problem of addictive behavior of younger schoolchildren, the role of the family in its development and prevention. There are three main risk factors influencing the development of preconditions for addictive behavior and its manifestation. Also presented are possible ways to prevent addictive behavior within the family.

Keywords: addictive behavior, younger schoolchildren, family, risks, prevention

В современном мире большой проблемой является риск возникновения аддиктивного поведения. Именно в стремительно меняющемся мире несформированная психика ребенка наиболее подвержена подобному стечению обстоятельств. Конечно, трудно поспорить с тем, что младший школьный возраст также сопряжен с этими рисками, хотя подростковый возраст и считается пиком проявления аддиктивного поведения, но предпосылки складываются уже в младшем школьном возрасте.

Самым влиятельным фактором для формирования аддиктивного поведения в младшем школьном возрасте является семья. Поскольку дети данного возраста больше ориентируются на родителей и взрослых людей, чем на сверстников, именно эта категория людей оказывает на них влияние. С чем же связаны риски проявления аддиктивного поведения и как этих рисков избежать?

В первую очередь, это может быть связано с неблагополучностью семьи или одного из родителей. Это может быть один из видов зависимостей, нервные срывы, крики, избиения ребенка, насилие и другие формы неподобающего в семье поведения. Говоря иными словами, одно аддиктивное поведение порождает другое.

Ребенок в младшем школьном возрасте берет пример со своих родителей во всем. Помимо этого, в этот период активно формируется психика ребенка и любые потрясения находят отражение в будущем характере, могут появиться психологические и даже психические отклонения. Также в этом возрасте дети еще плохо разграничивают категории «хорошо» и «плохо», тем более если это касается «взрослых» вещей, о которых ребенка не просвещают.

Подводя итог вышесказанному, ребенок может брать пример со своих родителей, думая, что, если самые близкие и любимые люди делают так, значит это нормально, соответственно, так делать можно [3].

Здесь возникает вторая большая проблема современных семей – отсутствие знаний о воспитании детей. Наши мамы и бабушки не читали книг, у них не было Интернета, но нас они вырастили, значит, и мы сможем. К сожалению, так это не работает. И тогда, и сейчас аддиктивное поведение имеет место быть, а в наше время количество детей с такими проявлениями только растет. Это ли не значит, что такой метод воспитания не работает и нужно учиться воспитанию у профессионалов: читать книги, смотреть обучающие видео, слушать подкасты, может быть даже проходить специальные курсы для будущих родителей. Все это поможет не только правильно воспитывать ребенка, но и посмотреть на взаимоотношения в семье по-другому.

К сожалению, многие родители не понимают важности саморазвития в вопросах воспитания своих детей, поэтому могут проявлять авторитарную или попустительскую формы воспитания, что сказывается на поведении ребенка. С другой стороны, бывают случаи, когда неквалифицированные специалисты в Интернете продвигают свои авторские методики воспитания детей, которые с реальными научными данными и исследованиями не имеют ничего общего. Но, кто ищет – тот всегда найдет, поэтому лучше родитель, который хочет саморазвиваться, но столкнулся не с тем материалом, чем родитель, который не имеет желания учиться воспитывать своего ребенка [2].

Еще один немаловажный фактор, который сопряжен с рисками возникновения аддиктивного поведения – невнимательность родителей по отношению к своему ребенку. Аддиктивное поведение не берется из ниоткуда – для него всегда есть предпосылки. Если семья не имеет вредных привычек и в целом ее можно назвать образцовой,

родители в семье пытаются правильно воспитывать ребенка, может наступить третья ситуация – закрытие глаз на первые предпосылки.

Мы понимаем, что не только семья, но и социум оказывает влияние на ребенка, т.е. какие-то внешние факторы. Важная роль семьи в том, чтобы распознать это пагубное влияние со стороны социума и предотвратить его с помощью бесед, игр, доверия. Семья, в которой между ребенком и родителями не выстроено доверие, также может столкнуться с проблемами аддиктивного поведения.

Мы сказали о внешних факторах, но есть также и внутренние. Многие психические отклонения у человека могут начать проявлять себя очень рано. Для любого человека, столкнувшегося с таким в лице своих родителей, детей, друзей или коллег – тяжелое бремя. Конечно, когда родитель видит в своем ребенке младшего школьного возраста такие отклонения – верить в это не хочется, ведь легче сказать, что ребенок притворяется или это просто временно, чем сразу обратиться к профессионалам. Это проблема нашей страны в целом – боязнь столкнуться с психическими отклонениями [1].

Обсудив таким образом три главных фактора риска, разберемся с тем, как семье постараться этого избежать.

Уже было сказано о том, что необходимо стараться учиться воспитывать своих детей, развиваться в этой области. Конечно, следует понимать, что все наши плохие привычки ребенок проецирует на себя, и если не получается совсем от них избавиться, то, по крайней мере, избавить ребенка от наблюдения за этими привычками. Если происходит в семье насилие или скандалы – это самый тяжелый случай. Если это делает один родитель, то есть возможность другому прекратить это, но если оба родителя, то здесь поможет только внешняя среда (учитель, соседи, бабушки и дедушки и т.д.).

Что касается последнего фактора риска – нужно смотреть своим страхам в глаза. Многие люди сталкиваются с психическими проблемами и живут с ними, не желая признавать их наличие, потому что в нашем обществе к этому негативно относятся, но это действительно серьезный вопрос, который лучше решить на самых ранних стадиях.

Таким образом, родителям стоит быть более чуткими в отношении своих детей, выстраивать доверительные отношения, обращаться к специалистам, если того требует поведение ребенка, не откладывать все в долгий ящик и не показывать плохой пример.

Литература:

1. Гиппенрейтер, Ю. Б. Общаться с ребенком. Как? / Ю. Б. Гиппенрейтер. – М.: Черо, 2014. – 215 с.
2. Старшенбаум, Г. В. Аддиктология: психология и психотерапия зависимостей / Г. В. Старшенбаум. – М.: Когито-центр, 2006. – 288 с.
3. Шабалина, В. В. Психология зависимого поведения / В. В. Шабалина. – СПб.: СПбГУ, 2014. – 174 с.

Об авторах:

Бабушкина Анна Вадимовна, учитель начальных классов, МАОУ «СОШ №145», ЮУрГГПУ, г. Челябинск, Россия, anyutka_1810@mail.ru

Шишкина Ксения Игоревна, кандидат педагогических наук, доцент, ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет», г. Челябинск, Россия, shishkinaki@cspu.ru

About the authors:

Anna V. Babushkina, primary school teacher, Secondary School No. 145, South Ural State Humanitarian Pedagogical University, Chelyabinsk, Russia, anyutka_1810@mail.ru

Ksenia I. Shishkina, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, South Ural State Humanitarian Pedagogical University, Chelyabinsk, Russia, shishkinaki@cspu.ru

УДК 316.3; 316.4

Батищев С.А.

Проблемы развития личности в условиях цифровизации повседневной жизни молодежи

В статье анализируются факторы риска цифровизации повседневной жизни молодежи, их влияние на развитие личности. Автор рассматривает зависимость молодежи от цифровой среды, навязывание в социальных сетях западных ценностей и потребительских практик, формирование недоверия к собственному государству, формирование уязвимости личности перед информационно-психологическим воздействием, роль образования в формировании личности. Ключевая мысль, сформулированная автором, состоит в том, что для качественного преобразования внутреннего мира молодежи нужно, прежде всего, обращаться к тому, на что откликается каждый человек, к смыслу жизни.

Ключевые слова: молодежь, цифровизация повседневной жизни, образование, развитие личности, социальные сети

Sergey A. Batishchev

Problems of Personal Development in the Conditions of Digitalization of Everyday Life of Young People

The article analyzes the risk factors for the digitalization of the daily life of young people, their impact on the development of personality. The author considers the dependence of young people on the digital environment, the imposition of Western values and consumer practices on social networks, the formation of distrust of their own state, the formation of personality vulnerability to information and psychological impact, the role of education in the formation of personality. The key idea formulated by the author is that in order to qualitatively transform the inner world of youth, it is necessary, first of all, to turn to what each person responds to, to the meaning of life.

Keywords: youth, digitalization of everyday life, education, personal development, social networks

В настоящее время мы являемся свидетелями глубокого социального кризиса, обостренного тем, что существующая система мироустройства подошла к своему концу. Кризис растянут во времени, многие кризисные процессы обладают инерцией. В условиях кризиса ослабляется социальная модель государства, стирается грань между положительными и отрицательными ценностями, социум дробится на небольшие группы, неравенство социальных групп достигает критических уровней, все больше работников отчуждается от результатов своего труда, люди могут выталкиваться из социума, происходит распад семьи и деградация культуры, государству все сложнее проводить цельную политику, имеющую стратегические цели [1]. Трансформационные процессы способствуют возникновению и накоплению социальных рисков. Наиболее уязвимой частью общества является молодежь. Такие проявления кризиса, как повышение платы за образование, трудности с трудоустройством, риски военного характера, не способствуют чувству комфорта и уверенности в завтрашнем дне. Но в условиях кризиса проблемы молодежи этим не исчерпываются. Часто социальные риски носят скрытый характер. Влияние кризиса на молодежь ускоряется и усиливается ее встроенностью в глобальную цифровую среду.

В последние годы происходит актуализация проблематики, связанной с цифровизацией повседневной жизни. На предыдущих стадиях развития общества не существовало таких способов деятельности людей. Связанные с цифровизацией перемены, происходящие в обществе как целостной системе, в его социальной структуре, группах и ролях отдельных личностей, универсальны, устойчивы и носят необратимый характер. К основным социальным рискам цифровизации можно отнести цифровое неравенство населения, диспропорцию на рынке труда, трансформацию социальных институтов, дегуманизацию коммуникаций и общественной жизни. Членам общества приходится адаптироваться к изменяющимся условиям окружающей среды и интегрироваться в цифровую среду. Цифровизация влияет на формирование новых социальных стереотипов. Новые технологии становятся основой культурных и социокультурных изменений. Социокультурные процессы – это изменение во времени состояния культурных систем и объектов, а также типовые модели взаимодействия между людьми и их социальными группами [2, с. 2]. Социокультурные процессы обеспечивают коллективную жизнедеятельность людей, способствуют их социальной интегрированности, коммуникации и социальному воспроизводству их сообществ.

Одним из ключевых социокультурных процессов является образование, передающее социальный опыт (знания и умения) из поколения в поколение. Важнейшими функциями образования являются социализация, воспитание, трансляция культурных норм. Образование играет ключевую роль в формировании и развитии личности. Именно от системы образования общество ждет ответа на современные вызовы, ключевым из которых является цифровизация повседневности молодежи.

Вызванные цифровизацией перемены в материальной жизни опережают развитие адаптивной культуры. В то же время они не способствуют развитию культуры духовной. В условиях глобализации вместо превращения

ценностей отдельных наций в общее достояние происходит постепенное отдаление от национального самосознания, что порождает риск утраты своего подлинного бытия. В глобальном пространстве не происходит сравнения созданных нацией духовных, научных, технологических продуктов и ценностей с предлагаемыми извне с целью заимствования лучших образцов. Единое информационное пространство фактически принадлежит группе государств, которые имеют возможность в своих интересах подавлять у остального мира собственные духовные ценности, формировать колониальный менталитет. Западные ценности, западная массовая культура, модель западного общества проникают в жизнь молодежи через глобальную сеть Интернет.

При этом информирование является бизнесом, а информационное пространство – рынком. В VI в. до н.э. Анахарсис писал, что «рынок – это место, нарочно назначенное, чтобы обманывать и обкрадывать друг друга» [3, с. 36]. Мысли, чувства и привязанности людей на информационном рынке являются объектом манипулирования. Для виртуального человека создается некий виртуальный мир, угрожающий утратой идентичности. В сети Интернет происходит патологическое, искусственное раздувание потребительских практик; транслируются системы ценностей и установок общества потребления; эгоизм, себялюбие и жадность объявляются естественными и необходимыми свойствами; навязывается формула «я есть то, чем я обладаю и что потребляю»; высшей целью жизни объявляется счастье как удовлетворение всех желаний и субъективных потребностей [4, с. 9]. На поставленный Эрихом Фоммом вопрос «иметь или быть» предлагается безальтернативный ответ: «иметь».

Но жажда обладания и мирная жизнь исключают друг друга [4, с. 14]. Раскручивающееся глобальное противоборство, одной из ключевых компонент которого является информационная война, делает объектом своего воздействия в сети Интернет каждого члена общества. Информационно-психологическое воздействие осуществляется для изменения идеологических и психологических структур сознания и подсознания [5]. Целью информационно-психологического воздействия является формирование определенных идей, убеждений, представлений для подрыва доверия государству, разрушения его изнутри.

Цифровизация и виртуализация повседневной жизни, превращение компьютера в доминирующее средство коммуникации, глобализация информационной среды определяющим образом влияют на развитие личности. Российские пользователи проводят в Интернете в среднем 7 часов 52 минуты [6]. Растет популярность социальных сетей. В России на одного человека приходится более 7 аккаунтов в социальных сетях [6]. Средний пользователь пользуется мобильным телефоном приблизительно 5 часов в день [7]. Только в 2022 году, используя мобильные телефоны, абоненты совокупно проведут более 1 млрд лет, подвергаясь воздействию рекламы, мобильных игр, социальных сетей [7]. Социальные сети для человека являются системой, отдельной от семьи, «своей» социальной группы, общества в целом. Это некая упрощенная альтернативная искусственная среда, имитирующая социальную среду и социальную коммуникацию. Общение со сверстниками имеет особое значение для молодежи, поэтому социальные сети становятся ее главными референтными группами. Эти группы превращаются в основной фактор формирования личности, предлагающий молодежи упрощенную адаптацию и видимость индивидуализации. Молодежь встраивается в социальные сети, учится быть их членом и выпадает из реального социума, что затрудняет настоящую социализацию. Социальные сети предлагают готовые ответы и образцы, роли и модели поведения, способы выражения чувств и тип мышления. При этом самоанализ, самоконтроль и самооценка как приемы, формирующие личность, нерелевантны. Идеалы, ценности бессознательно берутся из социальных сетей. Постепенно отвергаются нормы поведения, прививаемые родителями с рождения, вырабатываются новые, а совесть и нравственность не формируются. Человек не проживает становление личности, как никто другой, а получает в социальных сетях одинаковый с другими «индивидуальный» опыт. Социальные сети предлагают потоки мнений, а не фактов. Они упрощают жизнь, отвергают ценности общества, им не интересен смысл человеческой жизни. Социальные сети являются главным источником фейков. При этом молодежь склонна доверять социальным сетям и оказывается безоружной перед их действием.

Кроме того, сама по себе интеграция человека в цифровую среду независимо от контента несет в себе собственные скрытые риски. Если естественная социальная коммуникация состоит из вербальной и невербальной составляющих, то в искусственно созданной цифровой среде по техническим каналам связи передается только вербальная компонента общего потока информации. При этом невербальная коммуникация является неотъемлемой частью речевого поведения. По мнению ряда авторов, без обмена невербальной информацией социальная коммуникация вообще не происходит. Неполная коммуникация, единственно возможная в цифровой среде, не содержит привычных невербальных установок и ориентиров, затрудняет понимание смысла, вложенного в коммуникацию. Дефицит невербальной информации сам по себе может изменять индивидуальное и групповое поведение, затруднять получение опыта и социализацию, создавать трудности в оценке достоверности информации и распознавании фейков. Как результат накопления воздействия неполной коммуникации в обществе могут формироваться рискогенные социальные явления: отчуждение, отклоняющееся поведение, ценностный вакуум [8, с. 5]. Без опоры на невербальную информацию нарушается способность людей критически оценивать информацию, формируется уязвимость личности перед информационно-психологическим воздействием в условиях информационного прессинга.

Пандемия COVID-19 только обострила воздействие цифровой среды на молодежь. Молодежь все больше вырывается из социума и отрывается от государства. Происходит обезчеловечивание молодежи. Социальные сети и интернет-СМИ тормозят развитие личности, способствуют дезориентации, социальной апатии молодежи, ощущению тщетности усилий при решении задач.

Главной альтернативой социальным сетям является система образования. Одной из функций образования является поддержка связей между личностью и обществом. Система образования обеспечивает полноценную социальную коммуникацию индивидуума как со своими сверстниками, так и со старшим поколением. Она

возвращает молодежь из виртуальной цифровой среды в современную социальную действительность. При этом традиции могли бы помочь молодому человеку не потеряться и приспособиться к быстро меняющемуся миру. Ценности могли бы помочь ему жить осмысленно.

Обществу нужны ценности, чтобы определить общие цели и значимые нормы поведения. Для личности ценности определяют ее поведение, решения и выбор. Между людьми много различий, поэтому важно допускать множественность ценностей, обязательно включающих в свой состав некие универсальные ценности.

В меняющемся мире востребованы новая система ценностей, новые духовные ориентиры для человека и общества в целом. Важно, чтобы эти новые ценности и духовные ориентиры сохраняли самобытность национальной ментальности и учитывали параметры культурной истории страны.

В настоящее время сложно установить, какие из уже существующих ценностей нужно защищать в первую очередь. Общечеловеческие ценности человеку нужно сохранить, чтобы быть частью человечества. Традиционные российские духовно-нравственные ценности необходимы, чтобы чувствовать себя частью российского государства. К таким ценностям относятся: приоритет духовного над материальным, гуманизм, служение Отечеству, преемственность истории, сохранение культуры. Культурно обусловленные ценности нужны, чтобы быть частью конкретной социальной группы многонационального и многоконфессионального государства. Эти три группы ценностей может объединять смысл жизни человека, если он носит деятельностный характер и включает в себя точку приложения всех его усилий. Человек проживает свою в физическом теле и это надо учитывать, осмысливая свой путь.

В 2019 году первый в России социологический опрос чат-ботов («Алиса», «Олег», P-BOT, Evie, Siri и др.), созданных на основе искусственного интеллекта, показал, что роботы охотно общаются между собой и очень хотят получить воплощение в человеческом теле [9]. Опрос подчеркивает, как быстро сориентировался искусственный интеллект и как мало внимания сам человек уделяет своим возможностям, как мало ценит собственное действие, как ускользает от его понимания то, что рождение человека в конкретном месте не случайно.

В сентябре 2022 года Институт наследия и современного общества Российского государственного гуманитарного университета провёл международную летнюю школу по системному мышлению для студентов российских и зарубежных университетов по обсуждению проблем становления мира в условиях глобальных вызовов. Тема «Личностные цели и ценности» стала одной из центральных и вызвала большой интерес у участников школы из пяти стран и десяти городов России.

На международной конференции «Ценности гуманизма в условиях глобальных вызовов», прошедшей в рамках летней школы, философы разных стран обсуждали острые вопросы, связанные с поиском выхода из тяжёлого положения, в котором оказалось человечество. Было общее понимание того, что рыночная система рушится, к старому миру возврата нет, какой будет новый мир, зависит от нас самих. Главное – во главу угла будут поставлены духовные ценности, а не материальные.

Наши современники часто не чувствуют, какую созидательную роль в их жизни играет государство. Образ государства представляется сторонним и неопределённым. В 2020 году ВЦИОМ провел исследование с целью определения точек объединения общества. Респондентов попросили указать, что для них олицетворяет Россию, является ее символом. Мнения граждан разделились: люди/народ (10%), любовь к Родине (8%), флаг (8%), герб (7%), мощь/сила (5%), большая территория (5%), президент (5%) и др. [10]. Опрос показал, что нет одного конкретного символа России, объединяющего большую группу людей. Разнообразие точек зрения говорит об отсутствии единства при идентификации гражданами российского государства. Однако на вопрос, есть ли такие исторические события, которые сейчас объединяют россиян, 69% респондентов указали Победу в Великой Отечественной войне [10]. В 2022 году большинство россиян (67%) назвали День Победы главным праздником России [10]. В условиях кризиса опора самоидентичности граждан на историю особенно важна, но для созидательного движения общества вперед нужен объединяющий образ, связанный с Россией будущего. Востребовано воспитание в молодежи гражданских чувств, чувства ответственности за судьбу государства, в котором человек родился и живет.

Для выхода из кризиса важно сконцентрировать усилия на образовании, на новых стратегиях взаимодействия учителей и школьников, преподавателей и студентов, на содействии молодежи в осознании смысла жизни и поиске новых ценностей.

Подводя итог, можно сказать, что свои качества современный человек все чаще приобретает, не общаясь и действуя в социокультурной среде, а находясь в упрощенной искусственной среде социальных сетей. Факторами риска цифровой повседневности молодежи являются:

- 1) зависимость от цифровой среды;
- 2) навязывание в социальных сетях западных ценностей и потребительских практик;
- 3) формирование недоверия и критического отношения к собственному государству;
- 4) кризис критического мышления и формирование уязвимости личности перед информационно-психологическим воздействием.

Для качественного преобразования внутреннего мира молодежи нужно, прежде всего, обращаться к тому извечному и глубинному, на что откликается каждый человек, к смыслу жизни. В условиях цифровизации повседневной жизни без целенаправленных усилий общества и системы образования полноценное нравственное, интеллектуальное, правовое, политическое, физическое, эстетическое развитие личности будет невозможно, а молодежь не сможет сопротивляться культурной ассимиляции, беречь свои ценности и уважать чужие.

Литература:

1. Фадеев, В.А. Преображение гуманизма. – М.: РГГУ, 2022. – с. 14-15.
2. Кускарова, О.И. Социокультурный процесс: состояние, особенности, факторы взаимодействия с. 2 / О. И. Кускарова // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 1: Регионоведение: философия, история, социология, юриспруденция, политология, культурология. – 2011. – № 3. – С. 175-180.
3. Энциклопедия Афоризмов. Античность. Древняя Индия. Древний Китай. Библия. – Мн.: Современ. Литератор, 1999. – 832 с. (Классическая философская мысль). – с. 36.
4. Фромм Эрих. Иметь или быть? / Эрих Фромм; [пер. с нем. Э. Телятниковой]. – Москва: Издательство АСТ, 2021. – сс. 9, 14, 302.
5. Камнева, Е.В. Информационно-психологическое воздействие на массовое сознание средств массовой коммуникации / Е. В. Камнева, М. В. Полевая, Р. А. Ширванов // Гуманитарные научные исследования. – 2017. – № 2(66). – с. 247-251.
6. Digital 2021: главная статистика по России и всему миру // exlibris.ru. URL: <https://exlibris.ru/news/digital-2021-glavnaya-statistika-po-rossii-i-vsemu-miru/>
7. Digital 2022: Global Overview Report // datareportal.com
8. Батищев, С.А. Социальные риски цифровизации в контексте коммуникации людей / С. А. Батищев // Социологический нарратив 2022: Трансформация общества и человека в современных условиях: Сборник статей по материалам XXI Всероссийской научной конференции студентов и аспирантов [Электронный ресурс] / Москва: Российский государственный гуманитарный университет, 2022. – с. 167-175.
9. Исследование. О чем говорят роботы. [Электронный ресурс]: URL: <https://pltf.ru/2019/08/21/o-chem-govoryat-roboty/>
10. Федоров, В. Точки объединения общества: что видно через оптику социологических исследований? [Электронный ресурс]: URL: https://wciom.ru/fileadmin/user_upload/presentations/2022/220726_Fedorov_Tochki_obedinenija_obshchestva.pdf/

Об авторе:

Батищев Сергей Александрович, магистрант, Российский государственный гуманитарный университет, Москва, Россия, batistchev@mail.ru

About the author:

Sergey A. Batishchev, master student, Russian State University for the Humanities, Moscow, Russia, batistchev@mail.ru

УДК 159

Братцева И.А., Чернышова Е.Л.

Рекомендации родителям по использованию гаджетов дошкольниками

В настоящей статье рассмотрены факты, анализ которых делает актуальным вопрос, стоит ли ребенку дошкольного возраста проводить много времени с гаджетами. Проанализирована психосоциальная конструкция современных компьютерных игр и их влияние на психику дошкольников.

Ключевые слова: дети дошкольного возраста, гаджеты, компьютерные игры, психическое и физическое здоровье детей

Irina A. Bratseva, Evgenia L. Chernyshova

Recommendations for Parents on the Use of Gadgets by Preschoolers

This article examines the facts, the analysis of which makes the question of whether a preschool child should spend a lot of time with gadgets relevant. The psychosocial design of modern computer games and their influence on the psyche of preschoolers is analyzed.

Keywords: preschool children, gadgets, computer games, mental and physical health of children

С каждым днем в наше время развивается научно-технический прогресс. Благодаря этому широкое распространение получили электронные гаджеты. Они отличаются портативностью, мобильностью, а также эргономичностью.

На сегодняшний день, трудно представить современных детей без технологических гаджетов. Уже малыши, начиная с 3-4 лет, могут с интересом играть на планшетах, а дети постарше свободно чувствуют себя в сети Интернет. Становиться интересным может ли любовь к электронным устройствам причинить детскому здоровью реальный вред? Перед родителями, воспитателями, педагогами, психологами стоит вопрос: запрещать или разрешать? Так стоит ли ребенку пользоваться гаджетами?

Давайте разберемся, что же такое гаджет. Гаджет (сотовый телефон, планшет, ноутбук и другие электронные устройства) – это техническая новинка, приспособление, выполняющее определенный, ограниченный круг задач. Гаджеты – это приборы, которые являются источниками электромагнитных излучений [2]. За последние несколько лет эти электронные устройства проникли, практически все сферы повседневной жизни людей. Вопрос о том, каким образом происходит влияния гаджетов на здоровье людей и, особенно на здоровье маленьких детей – интересует ученых многих отраслей всего мира.

По разному относятся родители к новшествам современного мира. Одни считают что гаджеты помогают в развитии и воспитании детей, другие считают их ненужными и опасными. Как определить кто же прав. Как не навредив и не обделив ребенка использовать средства современного мира. Данная проблематика требует не однозначного ответа. Давайте попробуем разобраться более подробно, в чем заключаются положительные и в чем отрицательные стороны использования гаджетов. Без сомнений, дети очень быстро, порой даже лучше взрослых, осваивают смартфоны, планшеты, компьютеры. Именно в первые годы жизни для ребенка важен эмоциональный контакт с близкими людьми, поэтому использование «компьютерных нянь» неуместно, даже опасно. У ребенка, лишённого эмоционального контакта с родными возрастает вероятность развития аутистических черт.

В процессе своего развития у ребенка ведущим видом деятельности становится игра. В ней ребенок осваивает межличностные отношения, с помощью речи учится взаимодействовать, договариваться с другими детьми. Использование смартфонов не требует взаимодействия с другими людьми, родителями, их включенности. Развитие отношений, эмоциональный контакт между детьми и родителями нарушается.

Компьютерная игра для дошкольника имеет другую, психо-социальную структуру, отличную от ролевой игры:

- преобладание механического следования игровому сценарию с погружением в поли сенсорный мир звуков и ярких цветовых эффектов;
- многократный повтор действия для достижения определенного результата;
- малоосмысленное продвижение по уровням сложности;
- попытки поймать или собрать что-то, преодолевая однотипные препятствия, уничтожая преграды на пути.

Эта игра не требует высокого интеллектуального потенциала, творчества, умения разговаривать, договариваться и сотрудничать, проявлять личностные и нравственные качества. Ребенка привлекает то, что он сам может наполнить свой досуг, и не зависит от окружающих его родителей, близких или друзей [4].

Постоянное использование гаджетов, несомненно, приносят вред и физическому здоровью детей. Вот некоторые из них:

- нарушение сна. У детей может появиться бессонница в случае, если они проводят много времени за любым электронным гаджетом, особенно перед сном;
- проблемы с позвоночником. Сидячая поза, голова опущена вниз – все это характерно для детей, которые проводят время за планшетом или ноутбуком. Все это отрицательно влияет особенно на шейный и поясничный отдел позвоночника;
- возникают проблемы со зрением. Длительное пребывание детей перед экраном монитора, да к тому же с близкого расстояния, чревато снижением остроты зрения и его уменьшением. Проводя длительное время за гаджетами, происходит быстрая утомляемость, возрастает нервозность, раздражительность. Возникают частые головные боли из-за того, что дети находятся длительное время в одной и той же позе, когда мышцы шеи напряжены, кислород в мозг поступает в ограниченном количестве;
- длительное проведение времени за гаджетами снижает двигательную активность, что ведет к развитию лишнего веса, гиподинамии;
- также хочется отметить недостаточное развитие мелкой моторики рук у детей. Используя, в основном, действия с компьютерной «мышью» дети не получают достаточных сенсорных ощущений. Дети должны использовать различные манипуляции с конструктором, мозаикой, когда развитие мелкой моторики пальцев рук происходит на должном уровне.

Частое использование гаджетов изо дня в день постепенно ведет к серьезным проблемам со здоровьем. Хочется обратить внимание, на то, что длительное пребывание за гаджетами ведет к развитию зависимости. Поэтому взрослые должны не только контролировать этот процесс, но и строго следить и ограничивать время пребывания с гаджетами.

Многие дети настолько увлекаются виртуальными играми, что процесс расставания с ними становится настоящей проблемой. Чтобы избежать такой ситуации, нужно сразу с ребёнком оговорить все условия игры и строго следить за процессом [6].

Проблемы с физическим здоровьем детей серьезно влияют на их дальнейшую жизнь и состояние организма. Они цепной реакцией влекут за собой остальные заболевания и проблемы.

Несмотря на весь вред, который может принести любой гаджет для ребенка, у него все же есть некоторые

преимущества. Возможно, именно они и не позволяют родителям полностью отказаться от использования техники. Перечислим некоторые из них:

- ребенок всегда находится на связи. Когда ребенок на связи, каждому родителю спокойней на душе. Можно в любой момент его набрать, узнать, где и с кем он находится. Дети также могут позвонить своим родным в случае опасности и оповестить их об этом;
- с помощью гаджетов на сегодняшний момент ведется обучение. К счастью, смартфон можно использовать с пользой для ребенка. Сегодня есть масса полезных каналов для обучения и развития детей. Можно играть в развивающие игры, проходить тесты на логику, решать различные ребусы, изучать родной и иностранный языки;
- получение новых знаний, развивая познавательные процессы детей. Некоторые компьютерные игры и приложения действительно способствуют развитию внимания, памяти, логического мышления, учат читать, считать, рисовать;
- существуют детские познавательные каналы и мультики, которые позволяют ребенку получить новые знания об окружающем мире [3].

Для дошкольника ведущий вид деятельности является игра. Много компьютерных игр для детей, посредством которых идет развитие познавательных способностей и это мы не должны забывать. Разумное и правильное использование гаджетов дошкольниками обязательно должно контролироваться взрослыми.

Приведем некоторые рекомендации для родителей по использованию современных гаджетов:

- Как возможно меньше времени ребенок должен проводить с электронными устройствами, чем младше ребенок, тем меньше. На первом месте для малыша должно быть общение в кругу близких людей: игры, прогулки, чтение книг.
- Во время приема пищи недопустимо использовать гаджеты и телевизор.
- Необходимо ограничивать и контролировать время, проведенное дошкольником у компьютера.
- Интересоваться содержанием игр, в которые играет ребенок.
- Личный пример разумного использования гаджетов.

Просматривая телевизор, глаза малыша испытывают наименьшую нагрузку, если он сидит далеко от экрана. Если ребенок сидит за столом и смотрит в монитор компьютера, который установлен на нужном расстоянии, то вред от этого будет минимален.

Не следует давать дошкольникам наушники, в силу того, что они не всегда могут правильно отрегулировать в них громкость. В результате максимальный звук может со временем отразиться на детском слухе, поэтому очень важно взрослым следить за уровнем звука дома [6].

Таким образом, для того, чтобы гаджеты и компьютерные игры приносили исключительно пользу, а ребенок получит полноценное разностороннее развитие, их нужно использовать грамотно. Комбинируя виртуальные игры с живым общением в кругу семьи, активным отдыхом со сверстниками на свежем воздухе и развивающими настольными или ролевыми играми в помещениях. Только при таком сочетании можно минимизировать влияние гаджетов на личностное развитие дошкольника.

Литература:

1. Абраменкова, В.В. Ребенок в «Зазеркалье»: крошечный мир компьютерных игр. – М.: Лепта книга, 2009. – 111 с.
2. Баркан А. И. Ультрасовременный ребенок. – М.: Дрофа-Плюс, 2007. – 700 с.
3. Комарова, Т.С., Комарова И. И., Туликов А. В. Информационно коммуникационные технологии в дошкольном образовании. Пособие для педагогов ДОУ. – М.: Просвещение, 2011. – 118 с.
4. Керделлан К., Грезийон Г. Дети процессора: Как Интернет и видеоигры формируют завтрашних взрослых: пер. с фр. – Екатеринбург: Фактория, 2006. – 272 с.
5. Печерская, Э. С. Первые шаги детей в Интернете. // Социологические исследования. – 2014. – № 12. С. 74–80.
6. Смирнова, Н. Н. Влияние гаджетов на развитие детей дошкольного возраста // Молодой ученый. – 2018. – № 48.1 (234.1). С. 35–36.

Об авторах:

Братцева Ирина Александровна, педагог-психолог, высшая квалификационная категория, МБОУ школа 24, г. Самара, Россия, i.brattseva@yandex.ru

Чернышова Евгения Леонидовна, кандидат психологических наук, доцент, Самарский государственный социально-педагогический университет, г. Самара, Россия, chernyshova@pgsga.ru

About the authors:

Irina A. Bratseva, teacher-psychologist, the highest qualification category, School 24, Samara, Russia, i.brattseva@yandex.ru

Evgenia L. Chernyshova, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Samara State Socio-Pedagogical University, Samara, Russia, chernyshova@pgsga.ru

УДК 159.9

Брусина А.А., Чернышова Е.Л.

Газлайтинг в детско-родительских отношениях

Популярное слово «газлайтинг» применяют для характеристики эмоционально-созависимых отношений у взрослых. И, так как мы все знаем, что всё «родом из детства», то я и решила описать данный феномен в отношениях родителей и детей.

Ключевые слова: Газлайтинг, абьюз, жертва, родитель

Anastasia A. Brusina, Evgenia L. Chernyshova

Gaslighting in Child-Parent Relations

The popular word “gaslighting” is used to characterize emotionally codependent relationships in adults. And, since we all know that everyone “comes from childhood,” I decided to describe this phenomenon in the relationship of parents and children.

Keywords: Gaslighting, abuser, victim, parent

Родительство – это отличный повод осознать собственные проблемы, детские травмы, обиды, комплексы и страхи и взять на себя абсолютную ответственность за свое поведение, свои действия и свое настроение. Это принесет огромную пользу не только родителям, которые наконец-то ощутят себя владельцами своей жизни и смогут стать той самой опорой и поддержкой своим детям, какая им необходима, но и самим детям, которые, смотря на родителей, чуть-чуть научатся отвечать за себя и не перекладывать ответственность на других [1,7].

Современные родители все чаще опровергают модель воспитания, в которой «нас воспитывали и ничего – выжили», в пользу более здоровых, экологических и бережных отношений со своими детьми. Это очень круто, впрочем, не всегда выходит так, как хотелось бы.

Такое необычное для россиян слово, как «газлайтинг» появилось благодаря пьесе «Газовый свет» (Gaslight), написанной в 1938 году. В этом произведении события газлайтинга презентовано максимально буквально: герой пьесы убеждает свою жену в том, что она сходит с ума, для того, чтобы скрыть свои преступные дела.

Газлайтинг – это форма психологического насилия, в рамках которой одна личность (абьюзер) старается принудить другую (жертву) усомниться в своем психическом здоровье, своем восприятии реальности и своих воспоминаниях, всегда обесценивая его жизненный опыт и переживания, запугивая и обвиняя. Все социальные ситуации, где прослеживается агрессия, обида, неприятные телесные ощущения, боль, ограничение в еде и т.д. являться – абюзом. Несмотря на то, что газлайтинг чаще всего расценивают как форму абюза в партнерских отношениях, в детско-родительских он тоже встречается [2].

Прежде всего, психологическое насилие происходит не сразу, а постепенно и проходит три стадии отрицание (первый этап, на который чаще всего закрывают глаза, основывается он тем, что агрессор отрицает ранее совершенные поступки, слова. Вы удивляетесь этому, но в своем сознании вы уверены в своей точке зрения), защита (человек на этом этапе начинает сомневаться в своем действии, словах и изматываясь, он пытается доказать свою точку зрения, лишь для того, чтобы получить одобрение) и депрессия (на этом этапе может развиться глубокая депрессия и клинические случаи, так как жертва бессильна сопротивляться агрессору, так как теряет свое личное «я»).

Разберёмся, как родители газлайтят своих детей? Например, если ребенок упал, разбил локоть и плачет от боли, родители, не желающие сталкиваться с его чувствами, могут начать аргументировать его в том, что «все в порядке», и ему «совсем не больно». Это не значит, что нужно делать драму из любой ссадины, однако если родители постоянно игнорируют и отрицают переживания своего ребенка, это самый прямой газлайтинг.

Ребенок в скором времени перестает доверять своим чувствам, впечатлениям, плохо различает, что для него плохо, а что хорошо. А так же, что не важно, ставит блок на свои потребности, желания и может идти на поводу чужого мнения.

Если вспомнить отношения взрослых людей, где один подвергается сомнениям над его мнением, чувствам, действиям, в скором времени у него появится частичное, а может быть и полное не доверие к коллективу, обществу, миру.

Эффективным поведением со стороны взрослого будет изначальное принятие чувств ребенка («Я тебя понимаю, тебе больно – ты ударил локоть. Это очень неприятно, нужно потерпеть»), потом помочь ребенку снизить боль (к примеру, произвести обработку раны, наклеить ее пластырем), а затем оказать поддержку ребенку («Сейчас будет легче, твоя рана скоро заживет и ты забудешь о ней») [3].

Еще один вариант родительского газлайтинга – это когда родители называют своих детей «эгоистичными», «грубыми», «неблагодарными» – и всеми силами стараются их в этом убедить.

Дети взрослеют и постепенно учатся прятать свои чувства, прятать их от окружающих или игнорировать – этим и опасен родительский газлайтинг. Это может привести к негативным результатам: тревожности, депрессии и суицидальным идеям [4].

Родители должны осознать с раннего возраста ребенка, что отношения между ними не должны быть в напряжение и в корне изменить их, проанализировав свое поведение.

К тому же, те, кто в детстве сталкивался с газлайтингом, чаще попадают в абьюзивные отношения: это происходит оттого, что с раннего возраста им говорили взрослые о незначительности, неправильности их чувств и переживаний. Из-за этого они не в состоянии справедливо оценить ситуации, в которых с ними нехорошо обращаются, и считают, что заслужили все плохое, что случается с ними.

Обнаружить газлайтинг в детско-родительских отношениях возможно не так просто, как в партнерских. Это объясняется тем, что взаимоотношения между ребенком и родителем изначально предполагают дисбаланс сил и переменчивое распределение ролей.

Зачастую газлайтинг связан и с тем родительским стилем, который практикуется в семье – например, родители-«вертолеты» (Родители-вертолеты без зазрения совести могут анализировать личные дневники своих детей, потому что желают «как лучше», выбирать для них партнеров в отношениях, определять за них, какую профессию выбрать и как строить карьеру) чаще газлайтят своих детей. Разберемся, почему родители это делают.

Со временем, когда дети подрастают, и становятся более независимыми от родителей и проявляют свою самостоятельность, у родителей зарождается предчувствие, что их контроль становится бессильным и старые схемы в воспитании и манипуляции дают слабину. Родители начинают вырабатывать новые схемы в поведении с подрастающим поколением, придумывать новые манипуляции и все лишь для того, что бы обозначить свою значимость в жизни своего ребенка.

Еще одна источник родительского газлайтинга – попытка тем самым компенсировать свои ошибки и нерешительность в себе. Вместо того, чтобы понять трудности и причины, которые вынуждают их чувствовать себя «плохими родителями», некоторые родители предпочитают приходить к газлайтингу как способу манипулировать детьми и повышать личную самооценку. Нередко родители сами не замечают, что газлайтят своих детей.

Так же из психологии общей практики известно, что родители, которые унаследовали манеры воспитания от своих родителей в будущем такие родители копируют поведение и манеры воспитания со своими детьми на бессознательном уровне. Тем самым не анализируя ситуацию происходит газлайтинг в новых детско – родительских отношениях.

Вот, на какие моменты стоит направить внимание.

1. Воспоминания под сомнением. Существенно важно осознавать, что одни и те же события в памяти разных людей могут казаться по-разному – и это целиком нормально. Если родители подвергают критике, оскорблениям и даже редактируют воспоминания ребенка о некоторых событиях – это уже можно на первых тапах называть газлайтингом. Приумаление переживаний. Все чувства и переживания имеют право на существование, даже если они заставляют вас испытывать дискомфорт или вам кажется, что они не соответствуют ситуации. Когда вы стремитесь понизить чувства своего ребенка, делать вид, что их не существует, или обесценить их значимость – это газлайтинг.
2. Сравнения. Некоторые родители так не уверены в себе, и сильно нуждаются в признании, что активизируются серьезно конкурировать с детьми в своих умениях и достижениях, пытаются доказать, насколько они лучше и умнее.
3. Сравнение. Мало что вредит ребенку так же сильно, как когда его родители усердствуют сопоставлять его с другими детьми. Даже если сопоставление кажется безопасным или происходит в пользу вашего ребенка, все равно ни к чему хорошему это не приводит. Неудовлетворенность успехами.
4. Неудовлетворенность успехами. Родители, которые зачастую проявляют недовольства по отношению к достижениям, успехам, своего ребенка приводит к газлайтингу. Здесь важно отметить, что такие родители путают манипуляции и мотивацией. И считают, что недовольство приведет к мотивации ребенка, и он будет стараться и достигать новых высот.
5. Непрерывные сомнения. Если вы всегда подвергаете под сомнения идеи, мысли и убеждения своих детей, вы заставляете их самих колебаться в собственной компетентности, адекватности и талантливо обдуманно расценивать происходящее вокруг них. Сомнения отравляют самооценку ребенка и его способность самостоятельно принимать решения.
6. Возложение ответственности. Родители на бессознательном уровне критикуют детей в своих собственных проблемах и тем самым ставят клеймо на личную ответственность. Это приводит к плохим жизненным результатам, ведь дети не в ответе за плохой опыт своих родителей, так же за ошибки, страхи, чувства.
7. Изоляция. Иногда родители, не в силах успокоиться с подрастающей самостоятельностью своих детей, начинают принципиально ограничивать контакты детей с окружающим миром, изолировать их от общества, чтобы они больше проводили с семьей.

Если в одном из пунктов этого списка вы вспомнили себя, то, возможно, вы иногда применяете газлайтинг для достижения своих целей – злонамеренно или неосознанно.

Вот несколько рекомендаций для таких родителей:

1. Признавайте чувства своего ребенка. Да, иногда детские эмоции могут быть очень сильными, непрогнозируемыми и изнурительными для взрослых, и тотчас мы склонны свершить все, что угодно, только бы их остановить, однако это не самый лучший вариант. Выслушайте своего вашего ребенка, признайте его эмоции, поддержите его, не осуждайте и не пристыжайте его за то, что он чувствует. Это правило эффективно во всех случаях: от истории с разбитым локтем, до слез из-за того, что парень не ответил взаимной открыткой на день святого Валентина.
2. Поддерживайте самостоятельность. Нравится вам это или нет, но ваш ребенок становится все постарше и самостоятельнее. Лучшее, что вы можете совершить для него – это поощрять и поддерживать его независимость, учить его недостающим навыкам, давать ему возможность независимо заводить друзей,

принимать решения и нести за них ответственность.

3. Приготовьтесь к дискомфорту. Можно много спорить, подвергаться правдам и не правдам, но часто плакать ребенку намного лучше и полезно, чем заниматься континентированием свои эмоции, слезы, обиды и др. В будущем ребенок получит золотой ключик от своего сундучка с эмоциями и не будет ни одной мысли скрыть свои чувства, эмоции, слезы от др. Будьте готовы к тому, что учить маленького своего ребенка чувственному миру эмоций и уместным методам высказывать свои чувства может быть довольно мучительно и утомительно, однако это единственный способ взрастить человека, который будет в ладу со своим внутренним миром, будет чуток к себе и окружающим людям и будет без знать свои желания и потребности.
4. Найдите что-нибудь превосходное в своем ребенке. Все дети не могут быть одинаковыми и даже если у них одни и те же мама и папа. И как важно для каждого ребенка, что бы его мама и папа замечали и различали его как личность, отдельную. Сравнивая своего ребенка с другими, вы приписываете ему чужие черты характера, манеру поведения и др. Здесь важно понять, что подходя к ребенку как к индивидуальной личности, все его здоровы и не здоровые стороны могут быть в будущем измениться и возможно они не будут соответствовать вашим ожиданиям.
5. Держите свое слово. Ребенку на протяжении всей жизни важно находится рядом с взрослым, который является честным родителем, на которого можно всегда положиться и понадеяться в трудной ситуации всегда и везде. Да возможно в разных ситуациях, ваше слово для вас будет не самым лучшим и будет сказано не в вашу пользу, но гораздо лучше, когда вы держитесь своих сказанных слов и пускай они будут в пользу вашего ребенка.
6. Берите ответственность за свои проблемы. Родительство – это сложно, оно требует постоянной работы и огромных усилий. Дети не смыслят с этой работой – они напротив всегда наблюдают наши границы и бьют в болезненные места. Впрочем, это не значит, что теперь ответственность за состояние родителей возлежит на детях – безусловно, наоборот [6].

В заключении можно сказать, что на протяжении всей жизни, в воспитании ребенка важно выставить границы того, что обозначает газлайтинг. Анализировать, делать выводы и исправлять ситуации в жизни никогда не поздно, это может сделать как взрослый, так и повзрослевший ребенок.

Родителям важно усвоить, что личность может являть любой ребенок, любого возраста, чья потребность ничем не отличается от потребности взрослого. Именно поэтому ваш сын или дочка, завоевывают статус и уважение в любой жизненной ситуации и в любом социальном обществе.

А повзрослевшему ребенку, который уже ощутил на себе все тяготы родительского газлайтинга, вынужден сократить степень воздействия родных на свою личную жизнь. Именно сепарация поможет в данном случае. Возможно придется меньше общаться, видаться и др.

Всегда надо начинать с себя, необходимо стать более уверенным в себе, самостоятельным научиться брать ответственность, за свои слова, поступки, решения. Обозначить границы контакта со своими родителями и возможно, отказаться от родительской опеки. Гармония и понимание себя и окружающих других важны в воспитании детей.

Литература:

1. Долодина, О.П. Родители и дети // Начальная школа. – 1994. – № 8.
2. Буянов, М.И. Ребенок из неблагополучной семьи: Записки детского психиатра: Книга для учителей и родителей. – М.: Просвещение, 1988.
3. Карабанова, О.А. Психология семейных отношений и основы семейного консультирования: Учебное пособие. – М.: Гардарики, 2005. – 320 с.
4. Кошкарлова, Т.А. Психологический анализ проблем детско-родительских отношений // Школа здоровья, 2004, №2. – С.5-14.
5. Олифирова, Н.И., Зинкевич-Куземкина Т.А., Велента Т.А. Психология семейных кризисов. М.: Речь, 2006 – 360 с.
6. Стерн Р. Скрытые манипуляции для управления твоей жизнью. STOP газлайтинг. – СПб.: Питер, 2020. – 304 с.
7. Цицер Д. Любить нельзя воспитывать. – М.: Клевер-Медиа-Групп, 2017. – 256 с.

Об авторах:

Брусина Анастасия Александровна, магистрант, Самарский государственный социально-педагогический университет, г. Самара, Россия, rectorat@sgspu.ru

Чернышова Евгения Леонидовна, кандидат психологических наук, доцент, Самарский государственный социально-педагогический университет, г. Самара, Россия, chernyshova@pgsga.ru

About the authors:

Anastasia A. Brusina, master student, Samara State Social and Pedagogical University, Samara, Russia, rectorat@sgspu.ru

Evgenia L. Chernyshova, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Samara State Socio-Pedagogical University, Samara, Russia, chernyshova@pgsga.ru

УДК 159.9

Гагарина Л.А., Коновалова Е.В.

Проект мотивации педагогического персонала дошкольной образовательной организации

Статья посвящена вопросам изучения системы профессиональной мотивации воспитателей как фактора успешности педагогической деятельности. Изложена актуальность проблемы исследования, раскрываются основные понятия.

Ключевые слова: мотив, мотивация, успешность педагогической деятельности

Leysan A. Gagarina, Elena V. Konovalova

The Project of Motivation of the Teaching Staff of a Preschool Educational Organization

The article is devoted to the study of the system of professional motivation of educators as a factor of success of pedagogical activity. The relevance of the research problem is stated, the basic concepts are revealed.

Keywords: motive, motivation, success of pedagogical activity

Процесс обучения для педагогических работников является обязательным на протяжении всей профессиональной деятельности. Федеральная целевая программа развития системы образования сосредоточена на необходимости выстраивания процесса непрерывного образования, как существенной части образования граждан Российской Федерации в процессе всей жизни. Актуальные условия модернизации современной системы образования требуют существенного повышения уровня профессиональной подготовки педагогов.

Вопросом совершенствования системы профессиональной мотивации воспитателей как фактора успешной педагогической деятельности занимались такие исследователи как, В.Ф. Андриенко, Ю.К. Балашов, Т.И. Захарова, Е.П. Ильин, Н.В. Коваленко, Е.М. Листик, Ю.А. Лукаш и пр. Вопросом управления персоналом занимались Т.Ю. Базаров, А.Г. Бермус, Л.Р. Садыкова, О.А. Сафонова.

В свою очередь, В.Ф. Андриенко пишет, что регулирования и содержания мотивации работников в процессе организации трудовой деятельности ввидоизменялись в ходе развития трудовых отношений.

В ходе анализа литературы рассмотрели разные понятия мотивации. В ходе производственной деятельности мотивация дает возможность работникам удовлетворить собственные нужды посредством выполнения своих трудовых обязанностей. Н.В. Коваленко пишет, что мотивация – это один из наиболее сильных рычагов в управлении организацией. Мотивация, по мнению автора – это внутреннее состояние, которое направляет человека и возбуждает у него желание достичь обусловленной цели.

Существуют разнообразные теории мотивации работников, которые базируются на побуждении персонала к действиям и удовлетворении их собственных потребностей, пишет Е.П. Ильин. По мнению автора теорию мотивации персонала условно можно распределить на два типа: процессуальная теория мотивация и содержательная теория мотивации.

Мотивация трудовой деятельности воспитателей, является обязательным элементом обеспечения эффективной деятельности образовательной организации и одним из наиболее эффективных методов является экономическое или материальное стимулирование педагогов детского сада.

Изучение уровня профессиональной мотивации воспитателей как фактора успешности педагогической деятельности проходило на базе МБДОУ «Детский сад комбинированного вида №54 «Искорка» – экспериментальная группа 12 человек и МБДОУ «Центр развития ребёнка – детский сад № 51 «Торнакай» г. Набережные Челны – контрольная группа 12 педагогов.

Целью опытно-экспериментальной деятельности было разработать и реализовать на практике комплекс мероприятий профессиональной мотивации воспитателей как фактора успешности педагогической деятельности. Исходя из предыдущего анализа, состояние трудовой мотивации педагогов можно описать следующими основными признаками: низкая ценность социальных мотивов трудовой деятельности сотрудников; пассивность в работе коллектива дошкольного учреждения; желание работников иметь высокооплачиваемую, стабильную работу, которая будет удовлетворять потребности, но при этом не утруждаться.

Работа в дошкольном учреждении по повышению мотивации педагогов дошкольных учреждений была направлена на активизацию личности воспитателей, на улучшение их деятельности, актуализацию их знаний, умений и навыков. Система проектной деятельности по повышению мотивации профессиональной деятельности педагогов дошкольных образовательных учреждений состоит из следующих направлений.

Так, в январе 2021 года на первом подготовительном этапе проходило изучение методической и нормативно-правовой литературы. В результате были разработаны следующие нормативно-правовые документы, способствующие материальному и нематериальному стимулированию: – положение о премировании работников; – локальный нормативный акт «Положение об оплате труда и материальном стимулировании работников»; –

положение о распределении стимулирующей части фонда оплаты труда; – коллективный договор; – положение о нематериальном стимулировании.

В процессе второго основного этапа была разработана система нематериального и материального стимулирования. Система повышения мотивации профессиональной деятельности воспитателей возможна на основании изучения психологических закономерностей их трудовой деятельности.

Социально-психологическая мотивация педагогов предполагала почетные грамоты за подготовку призеров и участников различных конкурсов и соревнований. Такое награждение предполагалось в конце учебного года; ежегодное награждение педагогов почетными грамотами дошкольного учреждения, управлением образования. Для повышения профессионального уровня педагогов была организована стажировка в других образовательных организации.

Одной из форм нематериального стимулирования явилась доска почета, на которую вывешивались фотографии педагогических работников, технических работников и младшего обслуживающего персонала. Доска почёта регулярно обновлялась, предусматривала различные номинации, в которых участвовали разные категории работников дошкольного учреждения.

Так же эффективной формой нематериального стимулирования являлись публикации о деятельности педагога на сайте образовательной организации и в социальных сетях, где размещались результаты профессиональных достижений.

Таким образом, для мотивации педагогических работников можно использовать множество разнообразных средств и способов и мотивации. Разработанный проект целью которого было внедрение аспектов для совершенствования системы мотивации педагогической деятельности, для повышения ее эффективности предполагал наличие материальной и нематериальной мотивации. Изучив уровни профессиональной мотивации воспитателей как фактора успешности педагогической деятельности, на контрольном этапе исследования используя при этом методику «Иерархия потребностей» И.А. Акиндиной выяснили, что на первом месте у педагогов экспериментальной группы после организованной проектной деятельности стоит потребность в самореализации. Они отчетливо осознают, что если активно работать участвовать в конкурсах и грандах, то можно набрать материал для повышения квалификации, а также данные результаты влияют и на материальное стимулирование. На втором месте у экспериментальной группы находится «Потребность в межличностных связях», «Потребности в уважении со стороны», педагогам необходимо работать с близкими по духу людьми, для них важен карьерный рост, общественное признание, реализовалось в трудовой деятельности, освоение новых компетенции и выполнение рискованных задач.

Литература:

1. Базаров, Т.Ю. Управление персоналом. / Т.Ю. Базаров, Б.Л. Еремина Учебник – М.: Финпресс, 2018. – 288 с.
2. Кибанов, А.Я. Мотивация и стимулирование трудовой деятельности: Учебник / А.Я. Кибанов, И.А. Баткаева, Е.А. Митрофанова, М.В. Ловчева – М.: НИЦ ИНФРА – М, 2018. – 524 с.
3. Лукаш, Ю.А. Мотивация и эффективное управление персоналом / Ю.А. Лукаш. – М.: Финпресс, 2016. – 208 с.

Об авторах:

Гагарина Лейсан Асхатовна, магистрант, ФГБОУ ВО «Набережночелнинский государственный педагогический университет», г. Набережные Челны, Россия, Laysan_1997@mail.ru

Коновалова Елена Викторовна, кандидат педагогических наук, доцент, ФГБОУ ВО «Набережночелнинский государственный педагогический университет» г. Набережные Челны, Россия, ele4621@yandex.ru

About the author:

Leysan A. Gagarina, master student, Naberezhnye Chelny State Pedagogical University, Naberezhnye Chelny, Russia, Laysan_1997@mail.ru

Elena V. Konovalova, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Naberezhnye Chelny State Pedagogical University, Naberezhnye Chelny, Russia, ele4621@yandex.ru

УДК 159.9

Галияхметова А.Э., Коновалова Е.В.

Традиционные и инновационные виды планирования в дошкольной образовательной организации

В данной статье рассматривается актуальность планирования в системе дошкольного образования, рассмотрены виды планирования, традиционные и инновационные виды планирования в дошкольной образовательной организации.

Ключевые слова: традиционные и инновационные виды планирования, модульное планирование

Alina E. Galiakhmetova, Elena V. Konovalova

Raditional and Innovative Types of Planning in a Preschool Educational Organization

This article examines the relevance of planning in the preschool education system, considers the types of planning, traditional and innovative types of planning in a preschool educational organization.

Keywords: traditional and innovative types of planning, modular planning

Планирование является важным системообразующим фактором работы дошкольного образовательного учреждения. Планирование сконцентрировано на выборе наиболее эффективного варианта деятельности, рассчитанного на установленный период времени.

Результатом планирования является комплекс мероприятий, программа систематической работы, направленная на достижение эффективного применения всех ресурсов в обусловленный период времени. Планирование позволяет увидеть описание предполагаемого результата и концепции развития объекта управления, разработать определенный алгоритм действий.

Вопросом изучения планирования в системе образования занимались многие исследователи, такие как И.Л. Андрианова, Л.В. Баева, К.В. Корнилова, С.Ф. Багаутдинова, Н.С. Голицына и др. В общем смысле под планированием понимается парадигма целей и алгоритм их достижений (задания, мероприятия, ресурсы).

И.Л. Андрианова под планированием понимала метод достижения поставленной цели на основании последовательности и сбалансированности выполнения операций, это некий инструмент обусловленных решений. Она определила два направления деятельности, в узком и в широком смысле.

Подузким направлением автор понимает подготовку документов, составление планов, которые обуславливают дальнейший алгоритм действий образовательной организации для достижения поставленных целей.

В широком смысле планирование предусматривает последовательность реализации воспитательно-образовательной работы с обозначением необходимых средств, форм, условий и методов [1].

С.Ф. Багаутдинова рассмотрела основные функции планирования: обеспечение качества образования, систематичности образовательного процесса; взаимодействие на разных этапах системы образования; учет индивидуальных и возрастных особенностей дошкольников в процессе усвоения содержания образования и др.[2].

Вопрос изучения методов планирования весьма актуален, так как к современной системе образования предъявляются высокие требования, где качество образования становится первостепенной задачей.

Планирование работы дошкольных учреждений на современном этапе это эффективный инструмент управления, способствующий обеспечению дошкольной образовательной организацией достижения поставленных целей, поэтому, важно правильно подобрать виды и методы планирования.

Анализ научно-методической литературы показал, что среди видов планирования обычно выделяют: календарно-тематическое, перспективно-календарное, комплексное и блочное. Данные виды планирования можно отнести к традиционным. Выделяют так же инновационные виды планирования, например, модульное планирование.

Модульное планирование предполагает циклограмму воспитательно-образовательной работы на неделю. На основании модуля организовывается единая схема разделения форм деятельности с дошкольниками на неделю. Педагог должен записать название игры, темы беседы, определить объекты наблюдения, четко конкретизировать задачи работы на данном этапе. Первым этапом создания модульного планирования является определение содержания деятельности. Второй этап – это распределение видов деятельности с учетом места вида деятельности в режиме дня.

Модульная система планирования, по мнению Н.А. Коротковой, базируется на нескольких факторах: первый фактор основывается на событиях, происходящих в окружающей действительности, вызывающих интерес у дошкольников, например: праздники, природные явления, общественные события.

Второй фактор включает в себя события воображаемые, т.е. описанные в художественной литературе.

Третий фактор предполагает специально смоделированные педагогами ситуации. Так, например: сюрпризный

момент, внесение в группу новой игрушки или предмета, которые не были ранее знакомых детям. Именно они вызывают дошкольников интерес и активность: «Что это такое?», «Что с этим делать?», «Как это действует?».

Четвертый фактор, это события, вызывающие длительный интерес, которые могут продолжаться достаточно долго. Источником «зарождения» и сохранения длительного интереса являются игрушки и средства массовой коммуникации [4].

Модульное планирование включает в себя и тематические недели. Тематическая неделя выстраивается в следующей последовательности: определение цели недели; подбор содержания деятельности на основании различных образовательных областей; определение основных событий недели; выделение основных форм организации взрослой и детской деятельности; определение индивидуальных развивающих и обучающих задач; рассмотрение различных методов и приемов работы с дошкольниками; разработка плана педагогической деятельности на каждый день в течение тематической недели; организация процесса обсуждения, фиксирование результатов деятельности в ходе освоения дошкольниками образовательных задач.

Таким образом, планирование – это система целей и схем действий по их реализации. В дошкольной образовательной организации применяются как традиционные так и инновационные виды и методы планирования, например, модульное планирование.

Литература:

1. Андрианова, И.Л. Система методической поддержки в планировании работы с детьми // Справочник старшего воспитателя. – 2012, №9. С. 20-29.
2. Багаутдинова, С.Ф., Корнилова К.В. Подходы в планировании образовательного процесса в ДОУ // Управление ДОУ. – 2013, №7. С 56-59.
3. Кудашова, Т.Ф. Контрольная деятельность руководителя дошкольного образовательного учреждения / Т.Ф. Кудашова // Детский сад от А до Я. – 2018. – № 3. – С. 15–17.
4. Современные подходы к планированию образовательной работы в детском саду: справочно-методические материалы/сост. Вершина Н.Б., Суханова Т.И. – Волгоград: Учитель, 2014. – 204с.
5. Турченко, В.И. Дошкольная педагогика: Учебное пособие / В.И. Турченко. – М.: Флинта, 2016. – 256 с.

Об авторах:

Галияхметова Алина Эдуардовна, воспитатель, МАДОУ «Детский сад общеразвивающего вида с приоритетным осуществлением деятельности по познавательно-речевому направлению развития воспитанников №115 «Звездочки», г. Набережные Челны, Россия, galiakhmetova.alina@mail.ru

Коновалова Елена Викторовна, кандидат педагогических наук, доцент, ФГБОУ ВО «Набережночелнинский государственный педагогический университет» г. Набережные Челны, Россия, ele4621@yandex.ru

About the authors:

Alina E. Galiakhmetova, educator, Kindergarten of a general developmental type with priority implementation of activities in the cognitive-speech direction of development of pupils No. 115 «Zvezdochki», Naberezhnye Chelny, Russia, galiakhmetova.alina@mail.ru

Elena V. Konovalova, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Naberezhnye Chelny State Pedagogical University, NaberezhnyeChelny, Russia, ele4621@yandex.ru

УДК 373.3: 37.03

Дарибаева Ж.А., Жайлауова М. К.

Пути формирования готовности будущих учителей начальных классов к работе по интеллектуальному развитию детей

В статье рассмотрены пути формирования готовности будущих учителей начальных классов к работе по интеллектуальному развитию детей.

Определен уровень подготовки будущих учителей начальных классов к работе по интеллектуальному развитию детей. Предложена реализация психолого-педагогических условий для повышения профессиональной компетентности, педагогической квалификации будущего педагога.

Ключевые слова: будущие учителя начальных классов, интеллектуальное развитие, профессиональная компетентность педагога, педагогическая квалификация, критическое мышление

Zhadyra A. Daribaeva, Manat K. Zhailauova

Ways of Forming the Readiness of Future Primary School Teachers to Work on the Intellectual Development of Children

The article considers the ways of forming future primary school teachers' readiness to work on children's intellectual development. The level of training of future primary school teachers to work on the intellectual development of children is determined. The implementation of psychological and pedagogical conditions for improving professional competence and pedagogical qualifications of the future teacher is proposed.

Keywords: future primary school teachers, intellectual development, professional competence of a teacher, pedagogical qualification, critical thinking

Как осуществляется процесс профессиональной подготовки учителей начальных классов в вузах Казахстана? Главная задача системы образования-подготовка специалиста с широким мировоззрением и творческим, креативным мышлением на основе национальных и общечеловеческих ценностей, достижений науки и практики. Следовательно, для формирования всесторонне развитой, творческой личности, для подготовки будущего специалиста, способного реализовать себя в профессиональной деятельности, нужно создать необходимые условия.

Педагог-новатор – это личность, обладающая пытливым умом, критическим мышлением и творческим подходом. С учетом требований современного общества при формировании профессиональной компетентности будущих учителей начальных классов необходимо решение следующих задач:

- совершенствование заинтересованности в освоении будущей профессии;
- формирование чувства профессионализма;
- формирование педагогической квалификации;
- формирование умения применять теорию педагогического процесса на практике;
- наличие теоретических знаний по дисциплинам, изучаемым в начальных классах;
- наличие творческих способностей;
- овладение новыми педагогическими технологиями;
- умение оценивать свои педагогические достижения и недочеты [1].

В научной литературе определено соотношение таких понятий, как компетентность и педагогическая компетентность. Компетентность – индивидуальное свойство личности, определяемое его знаниями, умениями. Педагогическая компетентность – это готовность и способность выполнять профессиональные педагогические функции в соответствии с нормами и стандартами, принятыми в настоящее время в обществе. Под профессиональной компетентностью понимается приобретение необходимых знаний, умений, навыков и опыта для эффективного осуществления педагогической деятельности [2].

При подготовке конкурентоспособного учителя начальных классов высока потребность в формировании следующих компетенций: профессионально-ориентированная компетентность, культурологическая компетентность, учебно-познавательная компетентность, коммуникативная компетентность, информационно-технологическая компетентность, социально-трудовая компетентность, компетентность личностного саморазвития [3].

В профессиональном становлении будущего педагога особое место занимает педагогическая культура: поведение, педагогическая тактика, мастерство и совокупность педагогических знаний. Выделяются пять направлений критериев уровня профессионально-личностного развития педагога. Это: духовность, профессионально-квалификационная, операционно-технологическая готовность к профессиональной

деятельности, творческая активность и способность адаптироваться. Сюда относятся умение педагога общаться в профессиональной среде, решать сложные профессиональные задачи, умение работать с различными методиками и технологиями, умение проводить исследования, способность организовывать и развивать творческие способности детей [4].

В настоящее время в стране повышаются требования к качеству образования, так как появление все большего количества новшеств и открытий в сфере образования приводят к совершенствованию профессиональной деятельности каждого члена общества. Реализуются образовательные программы, направленные на повышение качества образования и творческого уровня воспитанников детских садов и учащихся средних школ, на совершенствование научно-исследовательской работы студентов и повышение их профессионального мастерства. В связи с этим ведется работа по развитию и повышению профессиональной и педагогической квалификации студентов университетов, обучающихся по специальности «Педагогика».

В настоящее время для вхождения в число высокоразвитых лидирующих государств мира требуются не только соответствующий уровень экономического развития страны, но и высокая духовная, культурная и интеллектуальная грамотность членов общества.

Интеллект – это умственная деятельность человека, которая посредством познавательной деятельности целенаправленно принимает, обрабатывает и регулирует информацию; является одним из педагогических подходов, обеспечивающих интеллектуальное развитие личности.

Термины «технология критического мышления», «критическое мышление» известны из трудов таких знаменитых психологов, как Ж. Пиаже, Дж. Брунер, Л.С. Выготский.

Критическое мышление – это непрерывная форма мышления. Мышление последовательно передвигается из одной точки в другую в разных направлениях, перемещаясь то вперед, то назад. Решение той или иной задачи, поиск ответа осуществляется путем всестороннего, глубокого обдумывания, постановки вопроса. Прежде чем говорить о важности применения «технологии критического мышления» в сфере образования для развития интеллекта личности, остановимся на особенностях критического мышления. При использовании названной технологии задаются вопросы по рассматриваемой проблеме или информации, выделяется их наиболее важная часть, приводится аргументированное заключение, основанное на критериях и стандартах; рассматриваемый вопрос сравнивается с другими, выявляются последствия, проводится анализ и делаются выводы [5].

Каждая страна заинтересована в развитии экономики, военной мощи, материальных богатств. Уровень развития государства, его интеллектуальная мощь и потенциал определяются качеством системы образования. Содержание образования Республики Казахстан поднялось на новую ступень и делает уверенные шаги в этом направлении. Однако не лишним будет ориентироваться в качестве примера на образовательную политику передовых университетов мира. Учебная программа Кембриджского университета состоит из семи модулей:

1. Новые подходы в преподавании и обучении.
2. Обучение критическому мышлению.
3. Оценка преподавания и оценка обучения.
4. Использование информационно-коммуникационных технологий в преподавании и обучении.
5. Обучение талантливых и одаренных детей.
6. Преподавание и обучение в соответствии с возрастными особенностями учащихся.
7. Управление и лидерство в образовании [5].

Основная цель обучения с применением технологии критического мышления заключается в совершенствовании педагогического опыта учителей, в формировании социально-конструктивного обучения с учетом современных методов и подходов.

Содержание образования, включающее семь модулей, является как для педагогов, так и для учащихся эффективной стратегией достижения успеха в обучении. Политика подготовки учителей, проводимая в Казахстане, развивает интеллект, профессиональные знания, педагогическую квалификацию педагогов через совершенствование педагогического опыта, развитие критического мышления.

Мы рассматриваем современного учителя как компетентную, высокообразованную личность, стремящуюся соответствовать вызовам времени, в совершенстве владеющую новейшими технологиями обучения.

Критическое мышление – это познавательная деятельность, представляющая собой совокупность познавательных умений и форм мышления, мыслительного процесса. Основными компонентами критического мышления являются: целенаправленность, последовательность мышления, логика, анализ, синтез, абстрагирование, обобщение, уточнение, оценка, интерпретация, реализация всех видов мыслительных операций.

Современное толкование понятия «критическое мышление» отражает следующие направления развития научной мысли:

- оценка ценности объекта исследования;
- владение приемами понимания и анализа информации;
- развитие познавательных стратегий и тактик;
- определение процесса достижения поставленных целей;
- проектирование работы и прогнозирование ее результатов [6].

В трудах психологов, педагогов, в которых рассматриваются вопросы профессиональной подготовки педагогов, большое внимание уделяется психолого-педагогической подготовке будущих учителей. М.А. Романова отмечает, что уровень психологических, педагогических, теоретических знаний будущего специалиста напрямую влияет на уровень научно-методических навыков педагога. По её мнению, учитель должен с большой ответственностью относиться к образовательной, учебно-воспитательной работе [7].

Сегодня предлагается формировать профессионально-коммуникативные компетенции будущих учителей в условиях цифровизации образования. Новые цифровые технологии являются эффективным способом, используемым для формирования профессиональных коммуникативных навыков специалистов. Сегодня в учебном процессе широко применяются такие мультимедийные презентации, как CDSsee, CorelDraw, Ulead, Prezi. Цифровое устройство Padlet эффективно используется для проведения мозгового штурма, совместной практической работы по накоплению идей, групповых дискуссий и организации работы в форме конференций, семинаров. Данные передовые технологии способствуют повышению интереса студентов к образованию, повышению их активности на занятиях [8].

Технология презентаций является средством наглядной передачи учебного материала и привития учителю навыков использования информационных технологий. Применение новых инновационных технологий на лекционных и практических занятиях повышает интерес обучающегося к предмету, мотивирует их к творческим и научным поискам. Сервис Blendspace предоставил новые возможности для планирования учебной деятельности. Преподаватель совместно с обучающимися может составить интерактивный план урока, организовать с помощью аудио-видеоматериалов, презентаций и интерактивных заданий учебный материал в определенной системе [8].

Согласно концепции непрерывного образования необходимо формировать личность, способную самостоятельно добывать знания из информационных интеллектуальных ресурсов, анализировать их, генерировать идеи, непрерывно развиваться, принимать нравственные, ответственные решения, соответствующие нормам мировой цивилизации [9].

Одной из главных задач, стоящих перед учителями начальных классов, является постоянное совершенствование методов и приемов обучения в начальной школе и освоение современных педагогических технологий. Подготовка учителя начальных классов с высокой мотивацией к педагогической деятельности, адаптирующегося к постоянно обновляющимся изменениям в сфере образования, способного применять современные педагогические технологии в учебно-воспитательном процессе станет результатом целенаправленной деятельности в процессе формирования личности учителя.

В целях определения готовности будущих учителей начальных классов к работе по интеллектуальному развитию учащихся со студентами 2,3 курсов образовательной программы «Педагогика и методика начального обучения» Кызылординского университета имени Коркыт Ата была проведена исследовательская работа. Цель исследовательской работы состояла в том, чтобы выявить, насколько методологические, теоретические, методические и технологические знания студентов соответствуют современным требованиям.

С целью определения уровня готовности будущих учителей начальных классов к работе по интеллектуальному развитию детей было проведено анкетирование среди студентов 2 и 3 курсов. Опрошенные студенты хорошо знают требования и задачи, связанные с выбранной ими профессией, все они прошли педагогическую практику. В ходе анкетирования продемонстрировали активность и проявили высокий интерес.

В анкету были включены вопросы, направленные на выявление знаний закономерностей обучения, новых технологий обучения и активности студентов в научно-исследовательской работе. Обучающимся была предложена следующая система оценивания: «1» – низкий, «2» – средний, «3» – высокий уровень. Показатели представлены в таблице 1.

10% студентов, принявших участие в опросе, показали низкий уровень знаний общих закономерностей обучения; 26% – средний, 64% – высокий. Результаты опроса показывают, что студенты хорошо знают закономерности и принципы процесса обучения, современные концепции образования и воспитания, развития педагогического творчества, принятия оперативных решений в сложных ситуациях, высокого культурного уровня учителя. Мы видим, что студенты усвоили достаточные теоретические знания о законах, закономерностях, принципах обучения, сущности учебного процесса, содержании знаний, формах обучения.

Мы видим, что студенты усвоили достаточные теоретические знания о законах, закономерностях, принципах обучения, сущности учебного процесса, содержании знаний, формах обучения.

Ответы студентов на следующий вопрос показали средний уровень, так как 6% опрошенных дали низкий и 58% -средний показатели. Нами выявлено, что 36% студентов на высоком уровне освоили новые технологии современного обучения. Наблюдается неполное освоение обучающимися современных технологий обучения.

Нами представлены новые технологии обучения в следующей последовательности:

- современные педагогические технологии обучения в начальном образовании;
- игровые технологии;

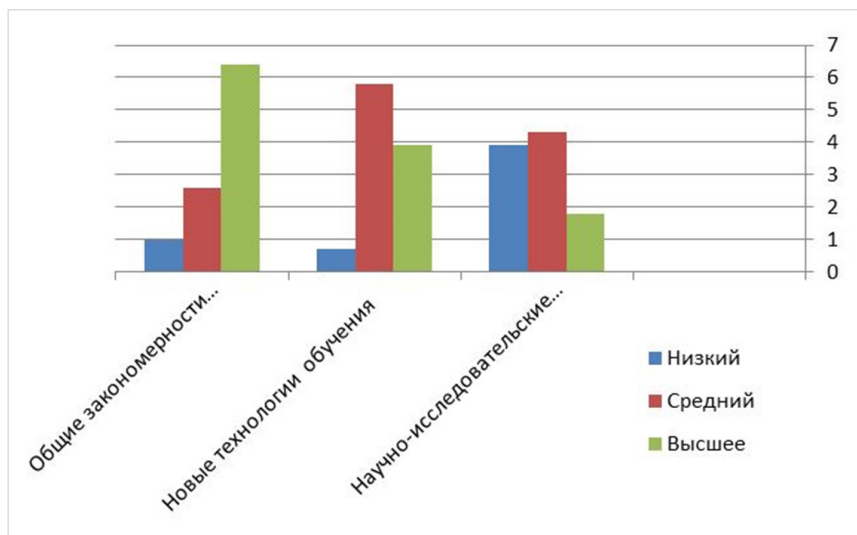


Таблица 1 – Уровень подготовки будущих учителей начальных классов к работе по интеллектуальному развитию детей

- технология проблемного обучения;
- технология интерактивного обучения;
- технология целевого обучения;
- технология уровневого обучения;
- технология дифференцированного обучения;
- технология коллективного обучения;
- технология группового обучения;
- технология компьютерного обучения.

Калифорнийские исследователи провели со студентами занятия по учебной программе «Игра». Применение данного метода показало, что в игровой форме обучающиеся легче усваивают учебный материал. При этом они ярко выражают свои эмоции, радость, счастье. Студенты на этих занятиях были социально активны, настроение у них было приподнятое; они выразили желание и готовность использовать данный метод в своей будущей педагогической деятельности [10].

21 век – век науки и технологий. В обществе ежедневно совершаются сотни новых открытий, что свидетельствует о стремительном развитии современной науки. В соответствии с этим основной задачей организаций образования является совершенствование современной грамотности, интеллектуального потенциала обучающихся. Данный вопрос занял особое место при проведении опроса обучающихся. На вопрос об участии в научно-исследовательской работе основная часть студентов (43%) указала средний уровень, 39% – низкий уровень. 18% опрошенных ответили, что участие в научно-исследовательской работе вызывает у них трудности.

Участие в научно-исследовательской работе позволяет обучающимся совершенствовать творческое и критическое мышление, т.е. развивать навыки анализа, обобщения, сравнения, классификации, абстрагирования, обобщения.

Таким образом, анализ определения уровня готовности будущих учителей начальных классов к работе по интеллектуальному развитию детей показал, что они на достаточно высоком уровне знают общие закономерности обучения, воспитания и обучения. Однако отметим, что освоение современных технологий обучения находится на среднем уровне, а участие студентов в научно-исследовательской работе (подготовка докладов, выступления на конференциях и др.) – на низком уровне.

Нами сделаны следующие выводы относительно повышения профессиональной педагогической квалификации студентов по подготовке к работе по интеллектуальному развитию детей:

1. Необходимо создание условий для широкого применения в учебном процессе новых современных технологий обучения, способствующих не только повышению учебной активности студентов, но и их профессиональному совершенствованию и умению на должном уровне применять полученные знания в повседневной жизни.
2. Необходимо создание непрерывной системы развития педагогического мастерства и профессиональной грамотности студентов при их профессиональной подготовке через развитие навыков критического и творческого мышления.

Движущей силой общества являются знания, которые молодому поколению дают квалифицированные, образованные специалисты. Педагог должен быть образованным, умелым, деловым, владеть новой системой мышления, уметь находить общий язык с учениками.

Для формирования готовности будущих учителей начальных классов к работе по интеллектуальному развитию детей предлагается в высших учебных заведениях реализовывать следующие психолого-педагогические условия:

1. В процессе изучения курсов по выбору формировать у студентов практические навыки. На практических занятиях использовать ролевые игры, создавать проблемные ситуации и находить пути их решения; формировать личность педагога, способного системно работать в педагогическом процессе, быстро реагировать на педагогические изменения.
2. В ходе педагогической практики формировать у студентов компетенции самоконтроля, оценивания.
3. Активнее привлекать студентов к участию в научно-практических конференциях и научно-исследовательской работе.

Литература:

1. Хамзина, Ж.Х. Профессиональная компетентность учителя начальных классов. <https://melimde.com/bastauish-sinip-mfalimini-kesibi-zirettigli-hamzina-janilsin.html>
2. Садирбекова, Д.К. Формирование управленческих компетенций будущих педагогов: диссертация на соискание степени доктора философии (PhD)/Д.К. Садирбекова. – Алматы, 2018. – 167 с.
3. Абилхаирова, Ж.А. Особенности формирования профессиональной компетентности учителей начальных классов / Ж.А. Абилхаирова, А.М. Сугуралиева// Web of Scholar. – 2018. – Vol.4. – 2(20). – С. 19-21.
4. Мугауина, Г.О. Особенности компонентов культуры в развитии профессиональной культуры будущих педагогов-психологов/ Г.О. Мугауина, Р.К. Толеубекова //Вестник Торайгыровского университета, ISSN 2710-2661. – Педагогическая серия, № 4. – 2021. – С. 286-295.
5. Исакова, Л.М. Значение критического мышления в развитии интеллекта будущих учителей начальных классов /Л.М. Исакова// Вестник КазНПУ им. Абая, серия «Педагогические науки». – №1(57), 2018. – С. 40-45.
6. Быкова, А.С. Современные тенденции в трактовке понятия «критическое мышление» / А.С. Быкова, Н.С. Сахарова, И.К. Кириллова // Общая педагогика, история педагогики и образования. Вестник

- Оренбургского государственного университета, 2021. – № 3 (231). – С. 6-11.
7. Романова, М.А. Подготовка будущих учителей к работе по развитию интеллектуальных умений у младших школьников: дис. канд. пед. наук: 13.00.01 / М.А. Романова. – Южно-Сахалинск, 2002. – 192 с.
 8. Карабаева, К.Ж. Формирование профессионально-коммуникативной компетенции у будущих учителей иностранного языка в контексте цифровизации иноязычного образования / К.Ж. Карабаева // Вестник КазНУ, педагогическая серия. – 2022. – №2 (71). – С. 27-31
 9. Об утверждении концепции обучения (непрерывного образования) в течение всей жизни // Постановление Правительства Республики Казахстан от 8 июля 2021 года № 471. <https://adilet.zan.kz/kaz/docs/P2100000471>
 10. Hanne Jensen, Lasse Lykke Rørbæk. Smoothing the path to practice: Playful learning raises study happiness and confidence in future roles among student teachers and student ECE teachers // Studies in Educational Evaluation. – 74 (2022), 101156. [journalhomepage: www.elsevier.com/locate/stueduc](http://journalhomepage:www.elsevier.com/locate/stueduc)

Об авторах:

Дарибаева Жадыра Анафияевна, докторант 3 курса, Кызылординский университет имени КоркытАта, Кызылорда, Казахстан, zhadyra.anafia@mail.ru

Жайлауова Манат Кенесовна, кандидат педагогических наук, профессор, кафедра «Психолого-педагогическое образование и методика обучения», Кызылординский университет имени КоркытАта, Кызылорда, Казахстан, zhadyra.anafia@mail.ru

About the authors:

Zhadyra A. Daribaeva, 3rd year doctoral student, Kyzylorda University named after Korkyt Ata, Kyzylorda, Kazakhstan, zhadyra.anafia@mail.ru

Manat K. Zhailauova, Candidate of Pedagogical Sciences, Professor of the Department of Psychological and Pedagogical Education and Teaching Methods, Kyzylorda University named after Korkyt Ata, Kyzylorda, Kazakhstan, zhadyra.anafia@mail.ru

УДК 159.9:379.83

Ефремова П.А., Елманова В.Н., Баженова Ю. А.

Психолого-педагогическое сопровождение детей в детском оздоровительном лагере

В статье описываются особенности отдыха детей в летних оздоровительных лагерях. Подчеркивается необходимость психолого-педагогического сопровождения детей в период отдыха в детском оздоровительном лагере, осуществляемое педагогом-психологом совместно с воспитателями и вожатыми.

Ключевые слова: психолого-педагогическое сопровождение, летние каникулы, психологическая безопасность, педагог-психолог, оздоровительный лагерь

Polina A. Efremova, Valentina N. Elmanova, Yulia A. Bazhenova

Psychological and Pedagogical Support of Children in a Children's Health Camp

The article describes the features of children's recreation in summer health camps. The necessity of psychological and pedagogical support of children during the rest period in a children's health camp, carried out by a teacher-psychologist together with educators and counselors, is emphasized.

Keywords: psychological and pedagogical support, summer holidays, psychological safety, educational psychologist, health camp

Для родителей школьников с наступлением летних каникул становятся актуальными вопросы организации отдыха детей. Главный вопрос, беспокоящий мам и пап, звучит примерно так: «Как качественно организовать отдых ребенку?». Качественный отдых включает в себя оздоровление, восстановление физических сил, взаимодействие со сверстниками, развлечения, нахождение ребенка в максимально комфортных условиях, гарантию его физической и психологической безопасности.

Именно такие условия отдыха созданы в летнем оздоровительном лагере: возможность полноценного отдыха ребенка, соблюдение режима дня и сбалансированного питания, организация досуга.

Детские оздоровительные лагеря (ДОЛ) – особый тип организаций, которые действуют в России и других странах более ста лет. Приоритетные цели и задачи этих организаций менялись, но отдых и оздоровление детей всегда оставались основными функциями лагерей.

В российских оздоровительных лагерях общепринятыми являются следующие правила. Так, в лагерь принимаются дети в возрасте от 6 до 18 лет, получившие путевку и прошедшие медицинский осмотр. После заезда в лагерь на личном транспорте или организовано на предоставленных автобусах, детей встречают воспитатели и вожатые и разделяют на отряды с учетом возраста. Такое разделение на отряды позволяет воспитателям и вожатым подобрать подходящий материал, принимая во внимание возрастные особенности, для общелагерных и внутриотрядных мероприятий, а также способствует нахождению общих тем для обсуждения у детей и соответственно появлению новых друзей.

Поездка в детский оздоровительный лагерь приводит к возникновению у детей и подростков состояния психического напряжения, которое проявляется у них в разной степени, так как на определенный период времени изменяются привычные условия жизни. Выявлено, что среди основных психологических проблем детей и подростков, находящихся в детском оздоровительном лагере, являются: сложность в адаптации, трудности в общении со сверстниками, проблемы саморегуляции и контроля эмоциональной сферы и поведения, возрастные проблемы. Для снижения психического напряжения и смягчения адаптации, необходима организация психолого-педагогического сопровождения.

Психолого-педагогическое сопровождение в летнем лагере представляет собой процесс такого взаимодействия ребенка и взрослого, которое основано на поддержке и заботе, а также удовлетворение как физиологических, так и социальных потребностей ребенка. Такое сопровождение должно обеспечивать развитие ребенка, учитывая его индивидуальные физические возможности, а также интересы и способности [5].

За здоровье и безопасность ребенка во время его пребывания в лагере отвечают все взрослые, вовлеченные в процесс организации летнего отдыха. Психологическую безопасность в летнем оздоровительном лагере обеспечивает педагог-психолог, проводящий обходы утром и во время тихого часа, наблюдая за детьми, их взаимодействием со сверстниками и вожатыми. Содержанием работы педагога-психолога в лагере в области сопровождения является разрешение конфликтных ситуаций, формирование сплоченности детского коллектива, адаптация детей к новым условиям, оценка психологического климата в отряде, коррекция эмоциональных состояний в процессе адаптации и социализации, обучение основам конструктивного общения [1].

Выявляя проблемы, педагог-психолог стремится их устранить, используя в основном метод беседы. Беседа проводится как с ребенком, так и с вожатыми и воспитателями. Беседа с ребенком может проходить как в помещении, так и на улице, во время прогулки по территории лагеря.

При работе с детьми разного возраста, психолог учитывает возрастные особенности и решает конкретные задачи. Так, в младшем школьном возрасте такими задачами являются: развитие навыков самоконтроля и саморегуляции; усвоение детьми моральных норм и ценностей; развитие у детей навыков сотрудничества со сверстниками; формирование уверенности в себе. В подростковом возрасте такими задачами являются: формирование у детей навыков самоанализа; развитие навыков личностного общения в группе сверстников; формирование у детей умения ставить перед собой цели и достигать их; овладение способами регуляции поведения, эмоций; развитие позитивного самоотношения [3].

Стоит отметить, что педагог-психолог регулярно взаимодействует с вожатыми лагеря, которые непосредственно контактируют с детьми. Вожатый может нуждаться в психологическом знании об особенностях возраста, в разрешении конфликтных ситуаций, а также может сообщить необходимую информацию педагогу-психологу о наблюдаемых явлениях в детском коллективе [4].

Педагог-психолог также проводит индивидуальные и групповые занятия, предлагает рекомендации вожатым и воспитателям по адаптации детей в лагере и устранению конфликтных ситуаций в отряде, а также по формированию эффективного общения детей внутри отрядов.

В первый день педагог-психолог дает свой номер телефона под запись вожатым и воспитателям всех отрядов – это необходимо для осуществления консультаций по телефону, если неожиданно возникла серьезная проблема, а также быстрого информирования о возникших сложностях.

Особенно необходимо психологическое сопровождение на этапе адаптации детей в лагере. Социально – психологическая адаптация может проходить по-разному [5]. Так, например, дети, которые ранее посещали летний лагерь, проходят адаптацию быстро и благоприятно, они активно участвуют в различных мероприятиях, доброжелательны к окружающим. Другим детям может потребоваться больше времени для привыкания к новым условиям, а именно к правилам и режиму лагеря, к коллективу, ситуации временного нахождения без родителей. Такие дети будут часто капризничать и вступать в конфликты со сверстниками и вожатыми.

Чтобы процесс адаптации в лагере прошел успешно, необходимо создать такие условия, которые позволят детям познакомиться друг с другом, узнать о правилах лагеря, также необходимо выявить интересы и

способности детей, чтобы детям было легче проявить себя [2]. Для того, чтобы создать такие условия педагог-психолог использует интерактивные формы деятельности, которые направлены на активное взаимодействие. Такие формы работы осуществляются через упражнения, игры, дискуссии, моделирование жизненных ситуаций, совместное решение проблем.

Примером разрешения проблемы адаптации может быть проведение с младшими школьниками упражнения «Календарь времени». Суть данного упражнения состоит в написании дат от начала до конца смены, в украшении листа звёздочками, яркими красками, блестками и написании заклинания, которое и сделает его «волшебным».

Заклинание: Время, времечко,
Лети быстро
Как стрелочка!

После нужно предложить ребенку в конце дня зачеркивать даты и постепенно продвигаться к концу лагерной смены.

Анализ психолого-педагогической литературы по проблеме исследования, рефлексия собственного опыта позволили определить круг основных вопросов, решение которых входит в компетенцию педагога-психолога. К таковым отнесли:

- адаптация к пребыванию в лагере (работа с детьми, которые очень сильно скучают и хотят уехать домой);
- неумение адекватно выражать негативные эмоции (работа с детьми, которые неспособны контролировать себя в момент гнева или/и раздражительности);
- страхи (особенностью данной проблемы может стать коллективный страх перед вызванным специальным обрядом духом, например, Чарли, Пиковая Дама);
- низкий уровень развития коммуникативных навыков у некоторых детей (иначе говоря неумение выстроить диалог с ребятами и найти новых друзей).

Подводя итоги, необходимо подчеркнуть важность психолого-педагогического сопровождения. Педагог-психолог, сопровождая детей в период отдыха, помогает в разрешении возникших сложностей и проблем. Такое сопровождение детей в летнем оздоровительном лагере – это системная деятельность, которая необходима для психологически комфортного и продуктивного пребывания детей в лагере.

Литература:

1. Борисова, М.М., Щербакова Е.В., Щербакова Т.Н. Конфликтные ситуации в детском оздоровительном лагере и пути их разрешения / М.М. Борисова, Е.В. Щербакова, Т.Н. Щербакова // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2019. №4 (29). С. 33-36.
2. Брекина, О.В. Психолого-педагогические рекомендации по решению проблем адаптации ребенка в условиях детского оздоровительного лагеря / О.В. Брекина // Проблемы современного педагогического образования. 2018. №59-3. С. 421-424.
3. Латышева, М.А. Специфика психологических проблем детей, отдыхающих в детских оздоровительных лагерях, и векторы их решения / М.А. Латышева // Гуманитарные науки. 2016. №1 (33). С. 70-76.
4. Овчинникова, Л. А., Декман И.Е. Анализ направлений психологического сопровождения детей в вожатской деятельности / Л. А. Овчинникова, И.Е. Декман // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2019. №2 (27). С. 365-369.
5. Царегородцева, Е.А. Психолого-педагогическое сопровождение в летнем лагере / Е.А. Царегородцева // Педагогическое образование в России. 2017. №5. С. 55-60.

Об авторах:

Ефремова Полина Алексеевна, студент, ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный педагогический университет», г. Оренбург, Россия, efremovapolina450@gmail.com

Елманова Валентина Николаевна, студент, ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный педагогический университет», г. Оренбург, Россия, elmanova.valusha@mail.ru

Баженова Юлия Алексеевна, доцент, кандидат педагогических наук ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный педагогический университет», г. Оренбург, Россия, bazhenovay@yandex.ru

About the authors:

Polina A. Efremova, student, Orenburg State Pedagogical University, Orenburg, Russia, efremovapolina450@gmail.com

Valentina N. Elmanova, student, Orenburg State Pedagogical University, Orenburg, Russia, elmanova.valusha@mail.ru

Yulia A. Bazhenova, Associate Professor, Candidate of Pedagogical Sciences, Orenburg State Pedagogical University, Orenburg, Russia, bazhenovay@yandex.ru

УДК 159.9

Исмагилова Р.И.

Мои желания – в моих руках

Авторская разработка: психо-коррекционное занятие, направленное на овладение знаниями, умениями и навыками, необходимыми для успешного осуществления своих планов и желаний «Мои желания – в моих руках». Разработку можно применять как диагностическую (для работы с одним клиентом индивидуально и в группе), арт-терапевтическую; в тренинговой работе с детьми и взрослыми.

Ключевые слова: арт-терапия, метод беседы

Rozalina I. Ismagilova

My Desires are in My Hands

Author's development: a psycho-correctional lesson aimed at mastering the knowledge, skills and abilities necessary for the successful implementation of one's goals "My desires are in my hands." The technique can be used as diagnostic (for individual group diagnostics), art therapy (as stages of individual work with a child), during training or training work with children and adults.

Keywords: art therapy, the method of conversation

Цель занятия: усвоение знаний, умений и навыков, требуемых для успешной реализации своих желаний.

Задачи:

- 1) Осмысление целей, которые введут к осознанию своих желаний и стремлений.
- 2) Активизация мотивационной стороны достижения своих целей и желаний.
- 3) Формирование умения поиска внутренних и внешних ресурсов, для реализации своих целей и желаний.

Форма организации: индивидуальная работа, работа в группе.

Методы: арт-терапия, беседа, рефлексия.

Необходимое оборудование: мяч диаметр 10-20см, ноутбук или компьютер, проектор, бумага А4 (для индивидуальной работы) А3 (для групповой работы), ручки, цветные карандаши, маркеры, восковые мелки или карандаши, ножницы по количеству человек.

Аудитория: 9-18 лет

Время: 60-120 минут

Ход занятия.

Приветствие: упражнения «Пожелание на сегодня».

Ведущие: «Поприветствуем друг друга хорошими пожеланиями на день. Оно должно быть коротким положительным посылом. Вы бросаете мяч тому, кто вам приглянулся, и одновременно говорите пожелание. Тот, кому бросили мяч, в свою очередь кидает его следующему, желая что-то приятное от себя. Внимательно следите за тем, чтобы мяч посетил всех и никого не пропустил [1]. Например, я желаю хорошей вечерней прогулки».

Ведущий: «Наш разговор сегодня начнется с деревьев. Какие вы видели сегодня деревья? Какие растут около вашего дома, школы? А вы знаете, как растёт дерево? С чего начинается их рост? А что может помешать дереву вырасти большим? Что ему нужно для того чтобы стать большим, сильным, высоким?» (Дети отвечают на вопросы. Если у детей возникают затруднения, то психолог рассказывает: «Всё начинается с маленького семя. Очень много сил нужно, чтобы взойти сквозь землю. После этого зарождается росток, но для того чтобы он стал настоящим деревом, нужны: солнечный свет, вода и воздух»).

Ведущий: «Давайте вспомним, как называются части дерева. Правильно-ствол, ветки, листья, корни, кора. Для чего дереву нужны его части?»

Дети: «Корни-чтобы питать дерево полезными веществами и водой из почвы. Ствол-делает дерево устойчивым. Листья помогают деревьям дышать и украшают его»

Ведущий: «Сегодня мы вырастим своё дерево. Дерево наших желаний и целей. Для этого нам потребуется большой лист бумаги, на котором мы его изобразим. Рисовать мы будем необычное дерево, начнем со ствола, ветки и листья будут сделаны из макетов наших рук. Можно покрасить ладони понравившейся краской и отпечатать на листе, а можно обрисовать их контур и вырезать. Выберите те краски и карандаши или бумагу, которые вам нравятся больше всего.

В то время как дети рисуют, на проекторе можно включить видеоклип «Как растёт дерево» или включить спокойную музыку. Важно сосредоточить свое внимание на тех элементах, которые возникают у отдельных детей вокруг дерева. Скорее всего, эти дети, зависимы от окружающих их среды и людей [2].

После того, когда все дети закончат свои рисунки, наступает следующий этап занятия.

Ведущий: «У каждого человека есть свои цели и желание. У всех есть? Какие?»

Дети: «Конечно, есть! Стать полицейским! Учиться на пять! Телефон!».

Ведущий: «Давайте поместим наше желание на свои листочки. Вы должны написать или изобразить желание, которое вы бы хотели реализовать в жизни. Своё желание нужно чётко формулировать. Желание не должно быть фантастическим. Знаете ли вы, что хотите?»

После ответов дети вписывают свои желания на вырезанных или нарисованных ладонях, у кого-то все листочки с желанием, у кого-то может быть одно.

Ведущий: «Посмотрите на свое дерево со своими целями, хотите ли вы что-то добавить или может убрать? Чтобы наши деревья стали крепкими и красивыми необходимо приложить усилия»

Далее наступает следующий этап: обсуждение по каждому желанию по плану:

- Что необходимо, чтобы исполнить твоё желание?
- Что для этого нужно сделать?
- Кто из близких или взрослых может тебе помочь?
- Что нужно сделать, чтобы люди узнали, что тебе нужна помощь?
- Что ты можешь сделать сам для его исполнения?

Психолог сравнивает все действия аналогично с ростом дерева. Специалист подводит к выводу: наши желания и целивозможно исполнить, и помочь в этом нам могут наши действия.

Тренер в заключении занятияпредлагает участникам сесть в круг. Ведущий: «Мы завершили наше занятие. Теперь каждый по очереди проговорите фразу со своим желанием: «Стать отличником-в моих руках!!!», «Стать хорошим врачом – в моих руках!!!». При этом важно, что называть следует те желания и цели, с которыми проработал психолог. Занятие проходит комфортно и увлекательно для любого возраста.

Готовые работы можно оставить на стенде в кабинете психолога, или отдать домой. Результаты и полученные выводыможно обсудить с родителями.

Литература:

1. Аникина, Л. И., Арт-педагогика и арт-терапия в специальном образовании: учебник для ВУЗов / Е. А. Медведева, И. Ю. Левченко, Л. Н. Комиссарова, Д. А. Добровольская – Москва: Академия, 2001. – 165 с.
2. Федотов, А. А., Основы индивидуальной и групповой психотерапии: в 2-х томах: учебное пособие, Москва: Современный гуманитарный университет, Т.1, 2000-26 с.

Об авторе:

Исмагилова Розалина Инсафовна, педагог-психолог высшей категории, руководитель Центра психологической помощи семье и детям «КиндерГрад», г. Нижнекамск, Россия, kindergrad85@mail.ru

About the author:

Rozalina I. Ismagilova, educational psychologist of the highest category, head of the Center for Psychological Assistance to Families and Children KinderGrad, Nizhnekamsk, Russia, kindergrad85@mail.ru

УДК 372.3

Короткова Т.С., Хазратова Ф.В.

Использование проектной деятельности в управлении дошкольной образовательной организации как решение психологических проблем

Рассматривается значение использования проектной деятельности в управлении дошкольной образовательной организации, раскрывается характеристика проектной деятельности и условия ее функционирования.

Ключевые слова: проектная деятельность, управление дошкольной образовательной организации, характеристика, условия проектной деятельности

Tatyana S. Korotkova, Firuza V. Khazratova

The Use of Project Activities in the Management of a Preschool Educational Organization as a Solution to Psychological Problems

The importance of using project activity in the management of a preschool educational organization is considered, the characteristics of project activity and the conditions of its functioning are revealed.

Keywords: project activity, management of preschool educational organization, characteristics, conditions of project activity

Развитие педагогического проектирования в дошкольном образовании способствовало широкому использованию проектов в управленческих процессах, стало необходимым компонентом в структуре деятельности руководителя ДОО, профессиональные знания которого по менеджменту предполагают осознание различных инструментов управления. Но среди них в последние годы все чаще говорят о применении проектной деятельности.

Трудности педагогического проектирования в работе управления дошкольной образовательной организации были изучены такими учеными как П.И. Третьяков, К.Ю. Белая [3], О.В. Солодянкина [2] и др. Они доказали, что в условиях деятельности ФГОС проектная деятельность в управлении ДОО становится насущной и целесообразной формой введения новшеств, помогает разработать концепцию развития ДОО, определить цели, направления и принципы развития, разработать содержание предстоящей деятельности. Они признают использование проектной деятельности в управлении ДОО как способ продуктивности управления, повышения качества дошкольного образования.

Проектная деятельность, применяемая в управлении ДОО представляет собой ряд последовательных этапов, ведущих коллектив и его руководителя к получению запланированного результата. Ведь современному дошкольному учреждению в условиях огромного потока информации требуются такие методы организации деятельности, которые сформировали бы активную, самостоятельную и инициативную позицию педагогов, развивали бы у них исследовательские, рефлексивные навыки то есть компетенции. Всё вышеперечисленное может обеспечить проектная деятельность.

Трактовка термина «проект», предложенная исследователем М.Л. Разу, на наш взгляд, учитывает три важнейшие составляющие: 1) ограничение во временных рамках реализации проекта; 2) эффективность распределения проектных ресурсов; 3) содержание цели. Проект выполняет функцию многоступенчатого плана, объемной модели действий. Данное понятие соответствует сегодняшнему пониманию значения термина «проект» [4]. Управление путём проектной деятельности, согласно определению М.Л. Разу, – это особый вид управленческой деятельности, используемый не только объектами, имеющими видимые характеристики проекта, но и любыми другими структурными объектами, что подтверждают результаты использования проектного управления в различных областях современного менеджмента [4].

Обозначим ключевые характеристики проектной деятельности, предложенные А.М. Новиковым [1]: 1) Обоснованность. В актуальности проекта должна быть осмыслена проблема. 2) Целенаправленность. Цели и задачи решают определенную проблему, в результате чего достигается запланированный результат. 3) Временные ограничения и этапы проекта. Определяются точные сроки реализации проекта. 4) Ресурсная обеспеченность. Необходимо знать какие потребуются ресурсы, их объем и количество. 5) Взаимосвязанность всех составляющих проекта. 6) Завершенность проекта, определение положительных результатов.

Однако успех завершения любой проектной деятельности зависит от ряда условий. Обозначим их: 1. Назначение ответственных лиц. Ими обычно бывают члены творческой (проектной) группы. 2. Образование проектной команды. 3. Реализация проекта по определенному алгоритму.

Внедрение проектной технологии, проектной деятельности в управлении дошкольной образовательной организации требует от педагогов повысить профессиональный уровень и сделать педагогический коллектив более дружным.

Литература:

1. Новиков, А.М. Методология [Текст] / А.М. Новиков, Д.А. Новиков. – М.: СИНТЕГ, 2007. – 668 с.
2. Солодянкина, О.В. Система проектирования в дошкольном учреждении [Текст] / О.В. Солодянкина. – М.: АРКТИ, 2011. – 77 с.
3. Третьяков, П.И. Дошкольная образовательная организация: управление по результатам [Текст] / П.И. Третьяков, К.Ю. Белая. – М., 2018. – 128 с.
4. Управление проектом. Основы проектного управления [Текст] / под ред. М.Л. Разу. – М., 2006. – 768 с.

Об авторах:

Короткова Татьяна Сергеевна, магистрант, ФГБОУ ВО «Набережночелнинский государственный педагогический университет», г. Набережные Челны, Россия, gunicheva_98@mail.ru

Хазратова Фируза Вакильевна, кандидат педагогических наук, доцент, ФГБОУ ВО «Набережночелнинский государственный педагогический университет» г. Набережные Челны, Россия, khazr.96@mail.ru

About the authors:

Tatyana S. Korotkova, master student, Naberezhnye Chelny State Pedagogical University, Naberezhnye Chelny, Russia, gunicheva_98@mail.ru

Firuz V. Khazratova, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Naberezhnye Chelny State Pedagogical University, Naberezhnye Chelny, Russia, khazr.96@mail.ru

УДК 159.9.07

Косых Г.В., Никуличева А.А.

Становление базовых убеждений личности подростков в процессе социализации

Процесс социализации личности в социуме проходит непрерывно. Принято делить временной отрезок социализации на три периода, в каждом из которых закладываются новые или переориентируются прежние убеждения. Авторы статьи провели исследование смены убеждений в подростковом возрасте.

Ключевые слова: социализация, изменение убеждений

Galina V. Kosykh, Anastasia A. Nikulicheva

Formation of Basic Personal Beliefs Teenagers in the Process of Socialization

The process of socialization of the individual in society goes on continuously. It is customary to divide the time period of socialization into three periods, in each of which new beliefs are laid or former beliefs are reoriented. The authors of the article conducted a study of changing beliefs in adolescence.

Keywords: socialization, change of beliefs

Процесс социализации человека как формирование личности проходит на протяжении всей жизни человека. В научной литературе мы встречаем утверждение, что социализация заканчивается на этапе достижения гражданской зрелости, когда права и обязанности человека в социуме им освоены на уровне понимания и приняты на уровне поведения. Одновременно мы встречаем утверждение, что процессы социализации не могут быть завершены полностью, они происходят постоянно при переходе от одной группы к другой. Каждая новая группа, в которую включается человек, привносит свои нормы и правила. Адаптация к постоянно меняющимся микросоциумам и есть процесс социализации, он проходит как непрерывное постижение основ взаимодействия с последующим исполнением обязанностей и соблюдением правил межличностного общения. Социализация как творчество, она не может быть прервана, остановка будет означать нарушение адаптивности личности и приведет к формированию межличностных и внутриличностных конфликтов [3].

Принято рассматривать три этапа социализации, в каждом из них присутствуют свои институты социализации и соответствующие им субъекты-социализаторы. К институтам социализации относят группы – семья, детский сад, школа, группы по интересам (например, спортивные секции, кружки рисования, музыки, танцев и др.). Во взрослом возрасте это будут профессиональные рабочие группы, новая, уже созданная самим человеком семья и т.д. В каждой из этих групп находятся люди, передающие свой опыт и знания, способствующие закреплению правил жизни и деятельности – культурные агенты [2].

На первом этапе происходит социализация в малых группах в сфере межличностных отношений. И первой малой группой принято рассматривать семью. Семья становится для ребенка первичным и самым важным институтом социализации. Основными субъектами-проводниками социализации оказывается ближайшее окружение – это родители, родственники, друзья семьи. Так же в этот период влияние могут оказывать сверстники (например, играющие вместе с ребенком в песочнице или посещающие развивающие занятия), врачи, учителя дополнительного образования и т.д. Эти люди являются основными агентами социализации через их взаимодействие с индивидом, они влияют на формирование личности через взаимодействие с ребенком [1; 7].

Второй этап – это этап получения формального образования. И социализаторами здесь становятся педагоги, сверстники, люди старшего и младшего возраста [4; 6; 8].

На третьем этапе проходит социализация взрослого человека, когда социальные факторы вызывают вступление в роли, к которым первичная и вторичная социализация не могут полностью подготовить (например, служащий, муж, жена, родитель). Вторичная социализация происходит на уровне больших социальных групп и институтов. Вторичные агенты – это официальные организации, официальные учреждения (представители школьной администрации, армии, государства и т.д.) [9; 10; 12].

Внедрение индивидуального интеллекта в социальную сферу происходит в процессе внутрисемейной социализации и является его важной ее частью. В семье человек получает свою базовую информацию, которая формирует основы его сознания и поведения. В социальной психологии утверждается, что ценность семьи как социального института долгое время недостаточно учитывалась и, соответственно, недостаточно исследовалась. Игнорирование семейного влияния привело к большим воспитательным потерям, особенно морального характера. Учет роли семьи облегчил в дальнейшем затраты на перевоспитание и введение человека в мир профессионального сообщества, в общественную и политическую жизнь [1; 3].

После первичной внутрисемейной социализации далее школа берет на себя ответственность по социализации личности. По мере того, как молодой человек взрослеет и готовится к выполнению своих обязанностей гражданина, знания, которые он приобретает, становятся все более сложными. Однако не все становится последовательным и законченным. Так, в детстве ребенок получает первые представления о доме, начинает формировать свое общее представление об обществе, в котором он живет, о принципах, на которых строится жизнь. Средства массовой информации – пресса, радио, телевидение – являются мощными инструментами социализации человека. Они интенсивно работают с общественным мнением и формируют его. Конструктивные и деструктивные задачи одинаково возможны [5].

Социальный опыт, полученный в процессе развития общества, передаваемый по наследству, накапливаемый в виде знаний и других достижений, становится традицией преемственности между поколениями, одно из которых старается отдать своим детям все самое лучшее, а другое принимает его или отказывается от него в процессе социализации, как от опыта устаревшего. Собственно в этом и состоит конфликт «отцов» и «детей», когда дети отвергают старательно накопленное предыдущими поколениями знание и стремятся установить свое. Н. Б. Горбачева считает, что [4, с. 111]: «Молодое поколение должно само решить в зависимости от ситуации созидать новое, ценное для себя или разрушать старое и ценное для взрослых (общества) или найти компромиссное решение в условиях межпоколенной коммуникации». Все это должно способствовать решению современных задач в сферах экономики и образования, политики и юриспруденции, философии и религии и в целом в развитии культуры и духовности общества и его представителей.

Социализация подрастающего поколения проходит через восприятие родительских установок по множеству вопросов повседневной жизни, затем дети при переходе из семейного очага к общественной школьной жизни, начинают сравнивать эти установки со множеством подобных, но не тождественных, установок окружающих.

Для возраста начальной и средней школы они будут относиться к познанию, для старшеклассников будет уже важно формировать свое мировоззрение в социальной и политической сфере, в сфере профессиональной деятельности. При этом недостаточно иметь простой набор определенных знаний, необходимо еще уметь преобразовать их в убеждения, которые будут видны окружающим в действиях каждого.

Сочетание убеждений и знаний, проявляющиеся в практической деятельности, представляют собой характеристики и черты определенных типов личности. Социализация личности рассматривается как процесс формирования индивида в конкретных социальных условиях. Это процесс усвоения им опыта старшего поколения, в ходе которого индивид достаточно избирательно переводит его в собственные ценностные ориентации и уже после такого отбора внедряет принятые правила и нормы, в собственную систему поведения, использует их как свои собственные, передавая их далее в своей общественной группе.

В дальнейшем социализация личности будет связана с ее познавательной, профессиональной, социально-политической деятельностью. Социализация той части молодежи, которая выходит на рынок труда после окончания учебных заведений (средних, профессиональных и высших учебных заведений), происходит в специфических условиях на рабочем месте, на которые влияют не только социальные отношения, но и специфика конкретного социального института – рабочего места и профессионального сообщества. Одновременно из процесса социализации нельзя исключать и досуговую деятельность человека [7].

Эмпирическое исследование проводилось на базе МБОУ СОШ № 3. Опрашивались респонденты в возрасте от 12-14 и 15-17 лет. Общее число опрошенных составило 60 человек, из них 15 мальчиков и 15 девочек в группе детей 12-14 лет и 17 мальчиков и 13 девочек в группе детей 15-17 лет.

Для исследования изменения убеждений в процессе социализации в подростковом возрасте была применена методика «Шкала базовых убеждений», Р. Янов-Бульман, адаптация О. Кравцовой [11, с. 66-71].

Гипотезой исследования выступило предположение о том, что существуют особенности социализации детей, проявляющиеся в возрастном периоде между средним школьным возрастом и старшим школьным возрастом, связанные со сменой базовых убеждений личности.

Обоснованность и достоверность полученных результатов обеспечивались: репрезентативностью выборки; адекватностью применяемой диагностической методики; математико-статистической обработкой полученных данных.

Дети среднего школьного возраста имеют противоречивые представления о том, кем или чем контролируются события в жизни. С одной стороны, они считают, что события происходят случайным образом (высокий и средний уровни по показателю «случайность событий» составляют 96,67 % от выборки), с другой стороны, они считают, что можно принять меры предосторожности, для того чтобы определенные события не произошли (высокий и средний уровни по «контролируемость мира» показателю составляют 93,33 % от выборки).

В группе детей старшего школьного возраста не все показатели базовых убеждений личности имеют более высокую значимость, чем в группе детей среднего школьного возраста. Показатель «случайность событий» имеет в старшем школьном возрасте меньшее значение, то есть дети этого возраста уже начинают понимать, что могут изменять те или иные действия по своему усмотрению (высокий и средний уровни по показателю «случайность событий» составляют 86,67 % от выборки). И эти действия будут влиять на события их жизни и жизни других людей.

На рисунке 1 представлено графическое сравнение средних значений показателей базовых убеждений личности в балльном выражении.

Показатели базовых убеждений личности просчитывались в соответствии с U-критерием Манна-Уитни на оценку различий между двумя выборками респондентов 12-14 лет и 15-17 лет. Критические значения $U_{кр}$ находятся в промежутке [292; 338]. Изменение показателя «ценность собственного «Я» находится в зоне значимости: получено эмпирическое значение: $U_{эмп}(269)$.

Рост значений по показателю «ценность собственного «Я» и попадание его в зону значимости, говорит о том, что к возрасту 15-17 лет значительно увеличивается мотивация самоуважения, которая проявляется как потребность минимизации переживания отрицательных установок со стороны окружающих (детей и взрослых) по отношению к себе в противоположность увеличению позитивности и благосклонности.

В соответствии с выбранной методикой «Ядро субъективного мира человека» состоит из трех групп категорий:

1 категория – отношение к окружающему миру и людям, обобщающее представление о том, что в мире присутствует больше добра, чем зла;

2 категория – контролируемость мира и подчинение его законам справедливости, это представление о том, что мир наполнен смыслом;

3 категория – мир контролируется человеком, это представление о том, что индивид имеет ценность и осуществляет контроль своих поступков и правильность действий других людей, совершаемых в окружающем мире.

В среднем школьном возрасте высокий уровень базовых убеждений личности более всего диагностируется по 1 и 2 категориям (10,00 % и 10,00 % соответственно). В старшем школьном возрасте высокий уровень базовых убеждений личности более всего диагностируется по 1 и 3 категориям (23,33 % и 13,33 % соответственно).

Наглядно данные сравнения средних значений показателей категорий базовых убеждений личности детей среднего и старшего школьных возрастов представлены на рисунке 2.

Показатели категорий базовых убеждений личности просчитывались в соответствии с U-критерием Манна-Уитни на оценку различий между двумя выборками респондентов 12-14 лет и 15-17 лет. Критические значения $U_{кр}$ находятся в промежутке [292; 338]. Изменение значений по 3 категории находится в зоне значимости: получено эмпирическое значение $U_{эмп}(276)$.

В соответствии с критериальным анализом Манна-Уитни, значимое изменение у детей к старшему школьному возрасту происходит в увеличении понимания того, что мир контролируется человеком – это представление о том, что индивид имеет ценность и осуществляет контроль своих поступков и правильность действий других людей, совершаемых в окружающем мире.

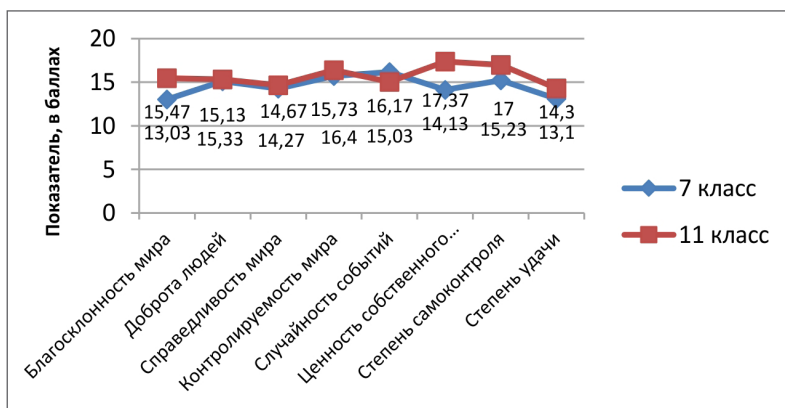


Рисунок 1 – График сравнения средних значений показателей базовых убеждений личности

То есть для детей среднего школьного возраста более важным является ощущение того, что в мире присутствует больше добра, чем зла и, что, в целом, мир и подчиняется законам справедливости. В этом возрасте дети активно отстаивают идеи справедливости, очень болезненно относясь к ситуациям, в которых, как им кажется, справедливость отсутствует.

Для детей старшего школьного возраста ощущение того, что в мире присутствует больше добра, чем зла, становится еще более интенсивным. И теперь они склонны понимать, что ситуации добра не просто присутствуют в этом мире, но они зависят от правильности поступков каждого – мир контролируем и он контролируется и ими в том числе.

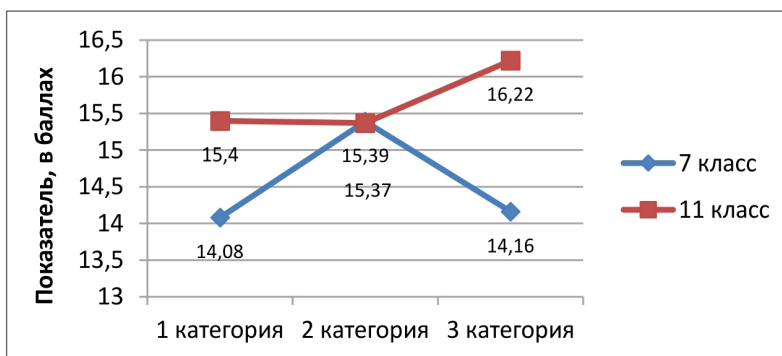


Рисунок 2 – График сравнения средних значений показателей категорий базовых убеждений личности

Литература:

- Божович, Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л. И. Божович. – Москва : Питер, 2008. – 398 с.
- Буева, Л.П. Социальная среда и сознание личности / Л. П. Буева. – Минск : НТЦ АПИ, 2001. – 180 с.
- Газман, О. С. Воспитание цели, средства, перспективы / О. С. Газман. – Москва : Педагогика, 1989. – 259 с.
- Горбачева, Н.Б. Влияние межпоколенной коммуникации на социализацию молодежи / Н. Б. Горбачева // Карельский научный журнал. – 2015. – №1. – С. 111-114.
- Зиновьев, А.А. Состояние социальных исследований / А. А. Зиновьев; в кн. : Феномен А. А. Зиновьева; сост. А. А. Гусейнов, О. М. Зиновьева, К. М. Кантор. – Москва : Современные тетради, 2002. – 400 с.
- Иваненков, С.П. Проблемы социализации современной молодежи / С. П. Иваненков. – Дюссельдорф : LAP Lambert Academic Publishing, 2010. – 384 с.
- Ильин, В.С. Формирование личности школьника: целостный подход / В. С. Ильин. – Москва : Просвещение, 1984. – 184 с.
- Леонтьев, Д.А. Личностный потенциал при переходе от детства к взрослости и становление самодетерминации / Д. А. Леонтьев, Е. Р. Калитеевская, Е. Н. Осин. – Москва : ЮНИТИ, 2015. – 258 с.
- Мудрик, А. В. Социализация человека / А. В. Мудрик. – Москва : Академия, 2007. – 124 с.
- Ноздрина, Н. А. Понятие социальных ценностей и социальных норм / Н. А. Ноздрина // Sciences of Europe. – 2021. – № 68-3 (68). – С. 51-53.
- Психодиагностика толерантности личности / под редакцией Г. У. Солдатовой, Л. А. Шайгеровой. – Москва : Смысл, 2008. – 172 с.
- Чупров, В. И. Молодежь в обществе риска / В. И. Чупров. – Москва: Наука, 2012. – 230 с.

Об авторах:

Косых Галина Вячеславовна, доцент, Воронежский институт экономики и социального управления (ВИЭСУ), г. Воронеж, Россия, viesm@vmail.ru

Никуличева Анастасия Алексеевна, студент, Воронежский институт экономики и социального управления (ВИЭСУ), г. Воронеж, Россия, viesm@vmail.ru

About the authors:

Galina V. Kosykh, Associate Professor, Voronezh Institute of Economics and Social Management (VIESU), Voronezh, Russia, viesm@vmail.ru

Anastasia A. Nikulicheva, student, Voronezh Institute of Economics and Social Management (VIESU), Voronezh, Russia, viesm@vmail.ru

УДК 373.3

Косяновская Е.В., Волчегорская Е.Ю.

Проблема формирования навыков саморегуляции у младшего школьника

Данная статья посвящена проблеме формирования навыков саморегуляции у младших школьников. Рассматривается необходимость формирования данных навыков, а также пути решения данной проблемы со стороны учителя начальных классов. Отмечается важность участия в данном вопросе со стороны родителей.

Ключевые слова: саморегуляция, младшие школьники, начальная школа, эмоции, поведение

Elena V. Kosyanovskaya, Evgenia Y. Volchegorskaya

The Problem of Forming Self-Regulation Skills in Younger Schoolchildren

This article is devoted to the problem of the formation of self-regulation skills in younger students. The need for the formation of these skills, as well as ways to solve this problem on the part of a primary school teacher, is considered. The importance of participation in this issue on the part of parents is noted.

Keywords: self-regulation, younger schoolchildren, elementary school, emotions, behavior

Любой современный человек сталкивается со стрессом, тревогой, злостью и другими негативными эмоциями. Это не позволяет нам полноценно наслаждаться жизнью, создает проблемы во взаимоотношениях с другими людьми и нарушает наш внутренний баланс. Попытки контролировать свои эмоции во взрослом возрасте часто оканчиваются неудачно, поскольку в детстве не были четко сформированы навыки саморегуляции.

Формировать навыки саморегуляции необходимо начинать в младшем школьном возрасте, поскольку именно в этот период все психические познавательные процессы становятся осознанными, младшие школьники начинают понимать, как управлять в себе теми или иными процессами, в том числе эмоциями и другими негативными проявлениями. Предпосылки для данного процесса могут быть заложены еще в дошкольном детстве, но в достаточно простой форме. Например, когда родители выражаются с ребенком фразами «не трогай», «нельзя» и т.д., он начинает понемногу понимать, что некоторые свои действия нужно ограничивать или регулировать [3].

С приходом в первый класс младший школьник сталкивается сразу с рядом новых ограничений: бегать на уроках нельзя, вскакивать нельзя, кричать нельзя, играть на уроках нельзя и т.д. В детском саду такие ограничения могли быть, но точно не на регулярной основе, а в школе необходимо выполнять их постоянно. Помимо этого, в семье также возникают новые ограничения: пока уроки не сделаны, гулять выходить нельзя и т.п. Ребенок начинает понимать, что свое поведение и действие в разных местах и в разное время дня нужно регулировать. Теперь у него есть четкий распорядок дня, домашние задания, новые обязанности – все это нужно держать под контролем.

Сталкиваясь с таким многообразием новых требований, младший школьник, конечно, испытывает стресс. Он приходит в новую для себя среду, где нужно и по-новому себя вести, общаться со сверстниками и взрослыми. Ребенок начинает учиться контролировать еще и свои эмоции. Например, двое обучающихся на перемене не поделили настольную игры, оба начинают злиться, доходит до драки. Учитель разнимает их и проводит воспитательную беседу, в рамках которой объясняет, что такое поведение в школе, да и в целом в жизни не допустимо, а конфликты нужно решать мирным способом. Здесь впервые дети понимают, что контролировать нужно себя во всем, в том числе сдерживать свои гнев и злость [1].

Конечно, сами младшие школьники начинают что-то понимать, извлекают для себя важные уроки, но им в вопросе формирования навыков саморегуляции, как и во многом другом, требуется помощь. Они не знают приемы, которые позволяют себя контролировать, не имеют достаточного опыта в саморегуляции. Поэтому здесь важно, чтобы учитель уделял этому вопросу должное внимание. Во-первых, необходимо проведение воспитательных бесед с классом, где будут рассказаны нормы и правила поведения, способы и приемы саморегуляции. Также на таких занятиях могут быть реализованы различные ролевые игры, дискуссии и другие активные методы обучения, в рамках которых младшие школьники получают и практический опыт.

Во-вторых, учителю следует просветить родителей в данном вопросе. В школе, когда происходит, например, драка, учитель проведет воспитательную беседу, которая может возыметь действие. Но, если подобное происходит дома, такая же воспитательная беседа должна состояться со стороны родителей, чтобы младший школьник укрепился в понимании, что подобное поведение неприемлемо, в общем и целом.

И наконец, учителю, конечно, следует самому уметь контролировать свои эмоции и подавать пример для младших школьников. Если в классе будет неблагоприятная психологическая атмосфера, где учитель повышает голос, позволяет себе кричать или даже причинять физический вред детям – ни о каком формировании навыков саморегуляции речи идти не может [2].

Таким образом, формирование навыков саморегуляции у младших школьников – очень важная тема для обсуждения, которую нельзя упускать из виду. Если мы хотим в будущем видеть уравновешенных людей, которые в экстренной или кризисной ситуации ведут себя сдержанно и адекватно, а не все реагируют – то нам необходимо закладывать эти навыки в школьника с детства.

Литература:

1. Долгова, В. И. Управление процессом саморегуляции у младших школьников / В. И. Долгова // Психологические науки. – 2019. – № 1. – С. 203-205.
2. Ильясова, Г. И. Развитие саморегуляции младших школьников: диагностика и развитие
3. Моросанова, В. И. Саморегуляция и индивидуальность человека. – М.: Наука, 2010. – 519 с.

Об авторах:

Косяновская Елена Владимировна, магистрант, Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Челябинск, Россия, kishtim.ty_spp@mail.ru

Волчегорская Евгения Юрьевна, доктор педагогических наук, профессор, Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Челябинск, Россия, evgvolch@list.ru

About the authors:

Elena V. Kosyanovskaya, undergraduate, South Ural State Humanitarian Pedagogical University, Chelyabinsk, Russia, kishtim.ty_spp@mail.ru

Evgenia Y. Volchegorskaya, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, South Ural State Humanitarian Pedagogical University, Chelyabinsk, Russia, evgvolch@list.ru

УДК 37.022

Мухаметшина Г.С., Фазлиева Л.М.

Методические рекомендации по подготовке победителей предметных олимпиад

Авторы раскрывают условия подготовки будущих победителей предметных олимпиад/конкурсов. Доказано взаимное сотрудничество в цепи «учитель-ребенок-родитель», без усилий со стороны ребенка, без специальных знаний со стороны учителя и огромного терпения, и понимания со стороны родителей невозможно вырастить победителя и получить заветный успех в олимпиаде/конкурсе. Описывается и обосновывается каждое из условий по подготовке учащихся к олимпиадам с учетом подобранных методов и алгоритма работы с неоднократными победителями и личным опытом учителей по предмету.

Ключевые слова: предметная олимпиада, конкурс, методы подготовки, личный многолетний стаж, опыт работы

Gulnaz S. Mukhametshina, Leniza M. Fazlieva

Methodological Recommendations for the Preparation of Winners of Subject Olympiads

The authors reveal the conditions for the preparation of future winners of subject Olympiads/competitions. Mutual cooperation in the “teacher-child-parent” chain has been proven, without efforts on the part of the child, without special knowledge on the part of the teacher and great patience and understanding on the part of parents, it is impossible to raise a winner and get the coveted success in the competition / Olympiad. Each of the conditions for preparing students for the Olympiads is described and substantiated, taking into account the selected methods and algorithm for working with multiple winners and the teacher’s personal experience in the subject.

Keywords: Subject Olympiad, competition, methods of preparation, many years of personal experience, work experience

В рамках управленческих дисциплин по профилю подготовки магистров педагогического образования «Государственно-общественное управление образованием» задачей магистров является применение образовательных технологий, позволяющих осознать [1] значимость деятельности учителя при подготовке детей к участию в региональных, городских, республиканских и международных олимпиадах по предмету. Практикоориентированность и научная направленность современного высшего образования уровня магистратуры стимулировала нас на поиск решения этой задачи через включение обучающихся [1] в алгоритм подготовки в рамках образовательного учреждения. Нас заинтересовала проблема выявления все возможных лучших методик по подготовке своих учеников к победе, а не просто участию. Поэтому необходимо понимание того, что за любым победителем стоит не только колоссальный труд личных вложений со стороны учителей и самого ребенка, но и помощь от родителей данных учеников. В поисках своего метода по подготовке детей к предметной олимпиаде сделан вывод о том, что диалог между учителем, родителем и ребенком самый результативный из приемов [5]. Учитель не просто только учитель, он друг, у него с учеником доверительные партнерские отношения, учитель заинтересован не только в том, что он выбрал ребенка и готовит его к олимпиаде, он не просто одновременно использует ребенка как ресурс, а он заинтересован в развитии личности ребенка и раскрытии его творческого потенциала, способности, учитель всецело поглощен развитием своего воспитанника. Такое искреннее участие в судьбе ребенка, воспринимается ребенком на эмоциональном уровне выше и не способствует отстранению от общего дела в подготовке к победе [4].

Очень часто мы учителя стараемся не напрягать родителей на тему саморазвития их детей. Родители считают, что вот они выбрали ребенку кружок или какое-либо дополнительное образование и этого достаточно [2]. Однако предметы в школе по-прежнему требуют активного понимания возможных проблем детей при их не усвоении и поиске причин таких проблем. А в случае успехов по предмету, необходимости включения такого ученика в группу тех, кто может принести победу по предмету на разных уровнях и конкурсах. Поэтому необходимо сделать родителя своим союзником и тем самым привлечь его к активному участию в жизни ребенка. Родитель узнает не только возможный уровень развития его ребенка, но и потенциал скрытый/явный и требующий участия в его раскрытии. Только в тандеме «учитель-родитель» можно обеспечить полноценное раскрытие детей и привлечение к участию в конкурсы различных уровней.

Итак, работу по подготовке к олимпиаде начинаем с выбора ученика, который проявляет познавательный интерес к предмету. Немаловажное значение имеет и беседа с законными представителями ребенка – родителями, где поднимаются такие вопросы как загруженность ребенка, эмоциональная поддержка взрослых, тщательная подготовка. В случае его чрезмерной активности в разного вида деятельности должно быть понимание того, что любая олимпиада/конкурс по предмету требуют тщательной подготовки, постоянные встречи между учителем и учеником, а это в свою очередь требует от ученика некоторой свободы, позволяющей учитывать временной промежуток так необходимый для подготовки. Если расписание ребенка насыщено и нет даже возможности планировать репетиции и занятия по подготовке, в таком случае данный ребенок просто будет перегружен и вряд ли добьется сто процентной удачи на предметной олимпиаде/конкурсе. Наша же цель не просто участие, а победа. Но победа не любой ценой, а непосредственно рациональным использованием времени как ученика, так и самого учителя. Перед родителем раскрываем значимость победы в условиях данного предмета, описываем привлекательность участия в олимпиаде для ребенка. В данном случае в рамках участия ребенка по предмету он становится безусловно победителем, получающим награды не только на том уровне, на котором участвовал, но и дополнительные бонусы нашего района и даже денежные вознаграждения. Ребенок, мотивированный на успех, со здоровыми амбициями более всего способен достичь результата. Когда есть осознание у самого ребенка что он победит, он сможет, тогда получается настоящий успех. Большим стимулом для ребенка также может стать то, что при поступлении в вуз победители олимпиад/конкурсов получают баллы, которые позволяют попасть на бюджет, так как являются значительными баллами и прибавкой к основному результату по ЕГЭ.

Для получения отличного результата необходимо обратить внимание на личность и профессиональную деятельность педагога. Во-первых, сам учитель должен любить свой предмет и очень хорошо разбираться в теоретических вопросах, которые обычно бывают на предметных олимпиадах. Так, любые задания в рамках олимпиады должны быть для него, в первую очередь, посильными для выполнения (например, материалы и образцы, шаблоны и творческие задания, все возможные вариации так или иначе должны быть ему знакомы). Это одно из главных условий в подготовке к победе на предметной олимпиаде. Часто секретом может стать очень краткий ответ от ученика, некоторые задания требуют четкости и малого количества слов в ответах. Во-вторых, учитель обязан ознакомить своего ученика с критериями и требованиями при подготовке к олимпиаде своего ученика, чтобы у ребенка было сформировано правильное восприятие выполнения конкурсного задания.

Еще одним немаловажным условием при подготовке выступает сам урок по тому или иному предмету. Когда идет урок, то в классе присутствуют и ученики, которые примут участие в олимпиаде/конкурсе. Учитель не упускает такой возможности и обязательно акцентирует их внимание на той или иной проблеме, которая может стать заданием на конкурсе. Получается подготовка осуществляется не только дополнительно, но и в рамках учебной деятельности, практически на каждом уроке по предмету в том числе [3]. Школьный тур начинается в октябре, потом муниципальный этап (в декабре), республиканский (в феврале), международный (в марте) и тогда все родители детей участников олимпиад/конкурсов знают, что ребенок задерживается на дополнительных занятиях по подготовке к олимпиаде.

Итоги зависят от реального вклада каждого из задействованных и вовлеченных в процесс участия в олимпиаде/конкурсе. Доказательно и показательно являются наши дипломы и победы по предмету.

Выводы:

1. У каждого учителя есть свои методы, наработанные многолетним личным опытом.
2. Однозначно участие не только двух участников образовательного процесса: учителя и ученика, но и обязательно должен быть в курсе дополнительных занятий, работ с ребенком по подготовке к олимпиаде/конкурсу по предмету и родитель ребенка. Взаимное сотрудничество в цепи «учитель-ученик-родитель» одобряется и обосновывается.
3. Ребенок ни в коем случае не должен быть перегружен, загруженность не будет способствовать успеху и победе; ребенок должен быть мотивирован на успех и победу.
4. Учитель развивает личность ученика, тренирует его способности по предмету, но ни в коем случае не использует ребенка как ресурс единокжды, как выгоду для себя по предмету, он друг для ребенка, он заинтересован в развитии личности ребенка, то есть соединяет в себе любовь к делу и к ученикам.

Литература:

1. Магсумов, Т.А. Подготовка магистров педагогического образования к профессиональной деятельности в условиях государственно-общественного управления образованием / Т.А. Магсумов, А.М. Сафина, Л.Р. Садыкова, Р.З. Валиева // Russian Journal of Education and Psychology. – 2021. – Т. 12. – № 4-2. – С. 170-179.
2. Сафина, А.М. Обучение студентов выявлению причинно-следственных связей между объектами и явлениями в педагогике / А.М. Сафина, Р.Р. Хуснутдинова // Современные исследования социальных проблем. – Том 8, – №12-2. – 2017. – С. 233-238
3. Сафина, А.М. К вопросу об обучении и воспитании разнополых детей в школе /А.М. Сафина //В мире научных открытий. – 2014. – № 11-2 (59). – С. 958-962.
4. Safina, A.M. Emotional intelligence in teachers' activities / A.M. Safina, R.U. Arifullina, A.M. Ganieva, O.A. Katushenko //Journal of History Culture and Art Research. – 2020. – Т. 9., № 2. – С. 61-71.
5. Ganieva, G.R. Pedagogical aspects of children's cooperation in the course of teaching natural science /Ganieva G.R., Gaifutdinov A.M., Chirkova S.V., Safina A.M. //Revista Inclusiones. – 2020. – Т. 7., № 4. – С. 518-527.

Об авторах:

Мухаметшина Гульназ Саматовна, магистрант, ФГБОУ ВО «Набережночелнинский государственный педагогический университет», г. Набережные Челны, Россия, sch41_chelny@mail.ru

Фазлиева Лениза Минхузиетовна, учитель татарского языка, МБОУ «Лицей №2 им. Академика К.А. Валиева, г. Мамадыш РТ, Россия, s2.mam@tatar.ru

About the authors:

Gulnaz S. Mukhametshina, master student, Naberezhnye Chelny State Pedagogical University, Naberezhnye Chelny, Russia, sch41_chelny@mail.ru

Leniza M. Fazlieva, teacher of the Tatar language, Lyceum No. 2 Academician K.A. Valiev, Mamadysh, Republic of Tatarstan, Russia, s2.mam@tatar.ru

УДК 159.9.07

Новикова И.А., Бычкова П.А.

Отношение студентов психолого-педагогического образования к цифровым технологиям: на примере РУДН и НГПУ

Представлены результаты исследования отношения студентов психолого-педагогического образования к цифровым образовательным технологиям (ЦОТ) с помощью авторского опросника. Выявлены особенности отношения к ЦОТ у студентов РУДН и НГПУ.

Ключевые слова: цифровые технологии, студенты, отношение к цифровым образовательным технологиям, пандемия COVID-19

Irina A. Novikova, Polina A. Bychkova

Attitudes Towards Digital Technologies in Psychological and Pedagogical Students: Case of RUDN University and NCSPU

The results of the study using the author's questionnaire of the attitudes towards digital educational technologies (DET) in psychological and pedagogical education students are presented. The peculiarities of the attitudes towards the DET of RUDN University and NCSPU students are revealed.

Keywords: digital technologies, university students, attitudes to digital educational technologies, COVID-19 pandemic

Пандемия COVID-19 и вынужденный массовый переход к дистанционным формам обучения резко ускорил внедрение цифровых образовательных технологий (ЦОТ). Многочисленные исследования, проведенные после начала пандемии в разных странах, касались различных аспектов восприятия студентами происходящих процессов, отношения к дистанционному и смешанному обучению во время пандемии, его «плюсов» и «минусов» [2; 5-7]. Показано, что среди преимуществ использования ЦОТ студенты разных университетов и направлений обучения, прежде всего, отмечают экономию времени, комфорт и возможность обучаться в любом месте. К недостаткам использования ЦОТ студенты, в первую очередь, относят технические проблемы, отсутствие взаимодействия с другими студентами и преподавателями, перегруженность заданиями, трудности с мотивацией и самоорганизацией [5; 7].

Еще до пандемии был выполнен ряд исследований, посвященных изучению отношения к ЦОТ среди студентов-педагогов [8; 11]. Исследования F. Ozdamli (2017) были направлены на изучение отношения и мнений о цифровых технологиях студентов, обучающихся на факультете специального образования Ближневосточного университета Кипра. Было выявлено, что будущие учителя специального (коррекционного) образования в целом положительно относятся к использованию технологий в образовании [11]. F. Guillen-Gamez с соавторами (2020) изучали отношение к ИКТ студентов-педагогов дошкольного и начального образования двух Мадридских университетов в зависимости от пола и формы обучения (очной или дистанционной). Авторами было выявлено, что юноши и студенты, обучающиеся дистанционно, более позитивно относятся к ИКТ эмоционально, в то время как очные студенты демонстрируют более благосклонное отношение к ИКТ, судя по когнитивному и поведенческому компоненту установок [8].

Целью исследования, представленного в данной публикации, являлось изучение особенностей отношения к цифровым образовательным технологиям студентов психолого-педагогического образования РУДН и НГПУ.

Исследование проводилось на базе Российского университета дружбы народов (РУДН) и Набережночелнинского государственного педагогического университета (НГПУ). Выборку составили 187 студентов психолого-педагогического образования, из них 164 девушки и 23 юноши, в возрасте от 17 до 45 лет (средний возраст – 20,43 лет):

1) 118 студентов РУДН очной формы обучения (85,6 % – девушки; средний возраст – 19,55 лет), из них – 70 студентов-психологов первого курса, 44 студента-психолога и 2 студента-филолога второго курса, 2 студента-лингвиста третьего и четвертого курсов;

2) 69 студентов НГПУ, из них 21 студент очной и 48 студентов заочной формы обучения (91,3 % – девушки; средний возраст – 21,94 лет). Был опрошен 41 студент-первокурсник психолого-педагогического направления обучения, 15 студентов психолого-педагогического направления обучения второго курса, 4 студента психолого-педагогического направления обучения третьего курса и 9 студентов-филологов второго курса.

Сбор данных проводился в апреле – сентябре 2022 г. с использованием GoogleForms.

Мы проводим исследования психологических аспектов отношения студентов к ЦОТ, начиная с 2019 года, с использованием специально созданного и психометрически проверенного опросника [1; 9-10]. При составлении вопросов опросника мы опирались на исследования использования цифровых технологий и уже имеющиеся

шкалы, такие как шкала оценки вовлеченности в использование цифровых устройств Т.С. Юзефович [4] и индекс цифровой компетентности Г.У. Солдатовой [3].

После начала пандемии и перехода к дистанционному формату обучения опросник был дополнен и усовершенствован. Новая версия опросника позволяет охарактеризовать эмоциональный, когнитивный и поведенческий компоненты

отношения (социальной установки) студентов к ЦОТ. Для проверки внутренней согласованности шкал применялись коэффициенты альфа Кронбаха и омега МакДональда с использованием компьютерной среды R. Авторский опросник состоит из 45 утверждений и включает 3 шкалы, соответствующие компонентам социальной установки: 1) «Эмоциональный компонент» ($\alpha=0,89$; $\omega=0,91$) – отражает эмоциональную оценку вовлеченности в использование ЦОТ; 2) «Когнитивный компонент» ($\alpha=0,85$; $\omega=0,89$) – понимание и представления о возможностях ЦОТ; 3) «Поведенческий компонент» ($\alpha=0,82$; $\omega=0,86$) – готовность и активность использования ЦОТ. Каждой шкале соответствует 15 утверждений, согласие с которыми респондентам предлагается оценить по 5-бальной шкале (от «совершенно не согласен» до «полностью согласен»). Также подсчитывается сумма по трем шкалам, которая может варьировать от 45 до 225 баллов.

Для статистической обработки полученных данных был проведен сравнительный анализ с помощью непараметрического U-критерия Манна-Уитни для независимых выборок. Результаты

представлены в Таблицах 1-2. Из таблицы 1 следует, что студенты психолого-педагогического образования, в целом, положительно относятся к использованию цифровых технологий в образовании. В среднем по выборке преобладает выраженность эмоционального компонента, поведенческий компонент выражен слабее. Следовательно, студентам нравятся возможности ЦОТ, они положительно относятся к их потенциалу, но в использовании и применении ЦОТ могут возникать проблемы. Статистический анализ показал отсутствие значимых различий в

Таблица 1
Статистическая оценка различий в выраженности показателей отношения к ЦОТ студентов психолого-педагогического образования РУДН и НГПУ

Компоненты социальной установки	Среднее значение		U – критерий	P – уровень знач.
	РУДН (N=118)	НГПУ (N=69)		
Эмоциональный	67,16	66,74	4065,500	0,988
Когнитивный	61,85	59,88	4617,500	0,126
Поведенческий	58,75	56,06	4739,000	0,061
Сумма	187,75	182,68	4531,000	0,198

Примечание. Различия на уровне тенденции ($p \leq 0,1$) выделены курсивом

Таблица 2
Статистическая оценка различий в выраженности показателей отношения к ЦОТ студентов психолого-педагогического образования очной и заочной формы обучения

Компоненты социальной установки	Среднее значение		U – критерий	P – уровень знач.
	Очники (N=118)	Заочники (N=69)		
Эмоциональный	66,34	68,94	3968,500	0,049*
Когнитивный	60,97	61,56	3493,500	0,626
Поведенческий	57,63	58,10	3451,000	0,722
Сумма	184,94	188,60	3723,500	0,231

Примечание. * – $p \leq 0,05$



Рис. 1. Преимущества / недостатки дистанционных образовательных технологий перед стационарным обучением (в скобках указан процент ответов по общей выборке)

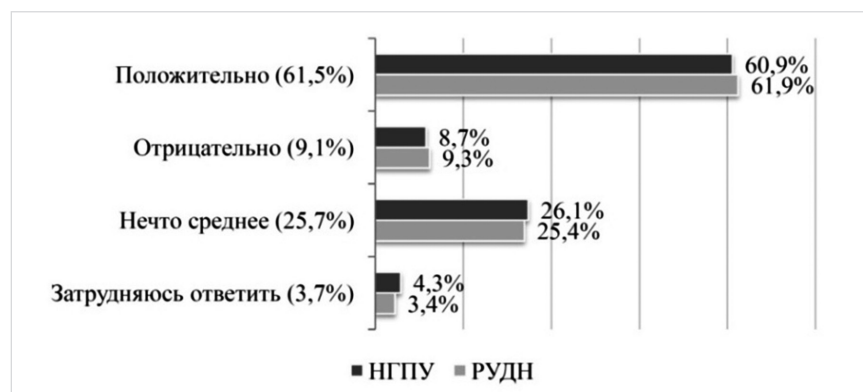


Рис. 3. Оценка опыта электронного обучения, полученного в период пандемии (в скобках указан процент ответов по общей выборке)

отношении к ЦОТ у студентов РУДН и НГПУ, что соответствует общемировым тенденциям, о которых говорилось выше. Можно отметить, что на уровне тенденции у студентов РУДН сильнее выражен поведенческий компонент, т.е. они немного более активно используют ЦОТ по сравнению со студентами НГПУ.

Дополнительно мы сопоставили выраженность компонентов отношения к ЦОТ у студентов очного и заочного отделений (таблица 2). Подтверждается тенденция к относительному преобладанию эмоционального компонента над поведенческим в обеих выборках. При этом у студентов-заочников выраженность эмоционального компонента статистически значимо выше, чем у очников, что соответствует данным испанских авторов [9].

Для более подробного анализа мы сравнили ответы студентов психолого-педагогического образования РУДН и НГПУ на ряд дополнительных вопросов (рис. 1-6). Большинство студентов обеих выборок считают, что дистанционное и стационарное обучение в равной степени эффективны (рис. 1).

При этом среди студентов-психологов РУДН по сравнению со студентами НГПУ немного выше процент тех, кто считает, что ЦОТ имеют больше недостатков по сравнению с традиционным обучением (21,7% и 14,4% соответственно), а также тех, кто затруднился с ответом (12,7% и 4,3% соответственно).

Подавляющее число студентов обоих вузов (72,2%) положительно оценивают как влияние ЦОТ на процесс обучения (рис. 2), так и свой опыт дистанционного обучения, полученный в период пандемии (рис. 3). Различия в ответах на эти вопросы практически не выражены, что соответствует данным, полученным в разных странах [6].

У большинства студентов обоих вузов (59,4%) отношение к использованию цифровых технологий в образовании после перехода на онлайн обучение в период пандемии изменилось в лучшую сторону. Эта тенденция немного сильнее выражена у студентов РУДН, чем НГПУ (61,0% и 56,5 соответственно). Интересно, что процент аналогичных ответов на этот вопрос у студентов-психологов РУДН в мае 2020 года (в самом начале пандемии) был практически в два раза меньше – 32,7% [2].

При сравнении ответов студентов РУДН и НГПУ на открытый вопрос о преимуществах использования ЦОТ преобладает сходство – большинство упоминают удобство и комфорт в процессе обучения, экономию времени, доступность информации и учебных материалов (рис. 5).

Аналогичные «плюсы» ЦОТ называют и студенты вузов в других странах [5-7; 10]. Можно отметить, что студенты РУДН среди преимуществ чаще называют экономию времени (91,5% и 73,9% соответственно), а студенты НГПУ – возможности для саморазвития (73,9% и 54,2%). В тоже время в ответах относительно «минусов» ЦОТ между студентами РУДН и НГПУ различия более выражены (рис. 6), хотя общие тенденции также соответствуют общемировым [5-7; 10].

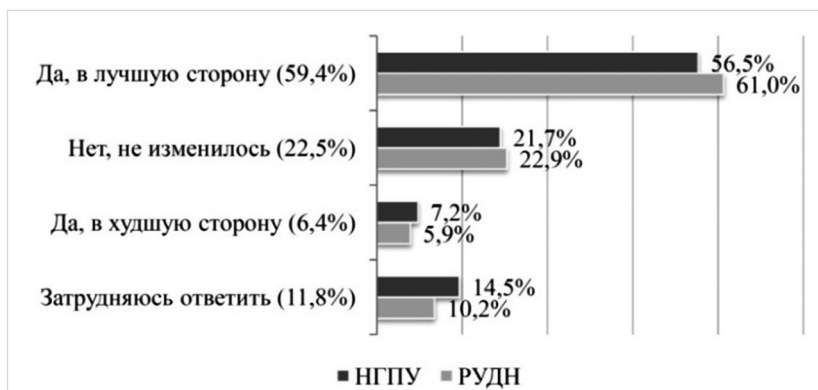


Рис. 4. Изменение отношения к использованию ЦОТ с переходом на онлайн обучение (в скобках указан процент ответов по общей выборке)

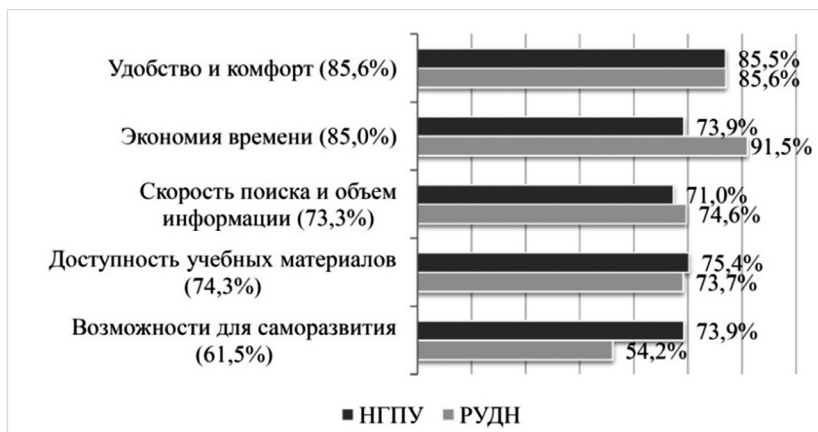


Рис. 5. «Плюсы» использования ЦОТ, по мнению студентов (в скобках указан процент ответов по общей выборке)

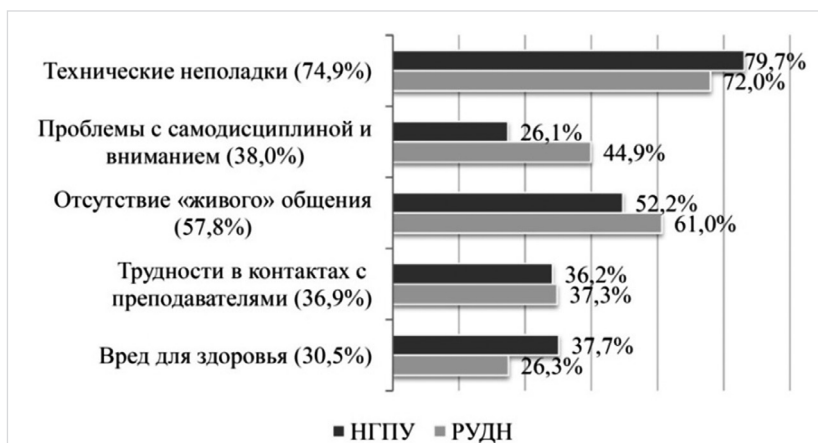


Рис. 6. «Минусы» использования ЦОТ, по мнению студентов (в скобках указан процент ответов по общей выборке)

На рис. 6 наглядно видно, что среди «минусов» ЦОТ согласованно лидируют технические неполадки (74,9% ответов в общей выборке). При этом студенты РУДН чаще, чем студенты НГПУ называют среди недостатков ЦОТ отсутствие живого общения (61,0% и 52,2% соответственно) и проблемы с вниманием и самодисциплиной (44,9% и 26,1 соответственно), а студенты НГПУ относительно чаще упоминают вред для здоровья (37,7% против 26,3%).

Таким образом, проведенное исследование выявило преобладание сходства в отношении к использованию цифровых технологий в образовании среди студентов психолого-педагогического образования достаточно разных российских вузов – крупного классического международного университета, расположенного в столичном мегаполисе (РУДН) и относительно небольшого профильного университета, расположенного в городе республиканского значения. Установлено, что студенты обеих вузов достаточно позитивно относятся к ЦОТ, при этом преобладает положительное отношение на уровне эмоций, нежели на уровне поведения: студентам нравятся возможности, предоставляемые в обучении цифровыми технологиями, но при их реализации могут возникать трудности и проблемы.

Выявленные тенденции в целом соответствуют результатам аналогичных исследований, проведенных после начала пандемии в разных странах мира. На наш взгляд, это свидетельствует о глобальности изменений, происходящих в современном образовании, и необходимости разработки специальных психолого-педагогических программ для оптимизации неизбежного процесса внедрения ЦОТ в учебный процесс с учетом выявленных преимуществ и проблем.

Литература:

1. Бычкова, П.А. Психологические особенности студентов и их отношение к цифровым образовательным технологиям: ВКР магистра: 37.04.01. – Психология. М.: РУДН, 2020. 105 с.
2. Новикова, И.А., Бычкова П.А., Новиков А.Л. Отношение студентов к цифровым образовательным технологиям до и после начала пандемии COVID-19 // Ценности и смыслы. 2021. № 2. <https://doi.org/10.24412/2071-6427-2021-2-23-44>
3. Солдатова, Г.У., Рассказова Е.И. Краткая и скрининговая версии индекса цифровой компетентности: верификация и возможности применения // Национальный психологический журнал. 2018. №3(31). С. 47-56. <https://doi.org/10.11621/npj.2018.0305>
4. Юзefович, Т.С. Соотношение активности использования цифровых технологий с учебной мотивацией и академической успешностью у студентов разных направлений обучения: ВКР магистра: 37.04.01. – Психология. М.: РУДН, 2018. 114 с.
5. Bakhov I., Opolska N., Bogus M., Anishchenko V., Biryukova Y. Emergency distance education in the conditions of COVID-19 Pandemic: Experience of Ukrainian Universities // Education Sciences. 2021. Vol. 11. No. 7. Article 364. <https://doi.org/10.3390/educsci11070364>
6. Corell-Almuzara A., López-Belmonte J., Marín-Marín J.-A., Moreno-Guerrero A.-J. COVID-19 in the Field of Education: State of the Art // Sustainability. 2021. Vol. 13. Article 5452. <https://doi.org/10.3390/su13105452>
7. Gonçalves S.P., Sousa M.J., Pereira F.S. Distance learning perceptions from higher education students – the case of Portugal // Education Sciences. 2020. Vol. 10. No. 12. Article 374. <https://doi.org/10.3390/educsci10120374>
8. Guillén-Gámez F.D., Romero Martínez S.J., Ordóñez Camacho X.G. Diagnosis of the attitudes towards ICT of education students according to gender and educational modality // Apertura. 2020. Vol. 12. No. 1. P. 1-23. <http://dx.doi.org/10.32870/Ap.v12n1.1786>
9. Novikova I., Bychkova P. Attitudes towards digital educational technologies, academic motivation and academic achievements among Russian university students // Digital Transformation and Global Society. DTGS 2021. Communications in Computer and Information Science. Vol 1503. Springer, Cham, 2022. P. 280-293. https://doi.org/10.1007/978-3-030-93715-7_20
10. Novikova I.A., Bychkova P.A., Novikov A.L. Attitudes towards Digital Educational Technologies among Russian University Students before and during the COVID-19 Pandemic // Sustainability. 2022. Vol. 14. No. 10. Article 6203. <https://doi.org/10.3390/su14106203>
11. Ozdamli F. Attitudes and opinions of special education candidate teachers regarding digital technology // World Journal on Educational Technology: Current Issues. 2017. Vol. 9. No. 4. P. 191-200. <https://doi.org/10.18844/wjet.v9i4.2581>

Об авторах:

Новикова Ирина Александровна, доцент, кандидат психологических наук, доцент, кафедра психологии и педагогики, Российский университет дружбы народов, г. Москва, Россия, Novikova-ia@rudn.ru

Бычкова Полина Александровна, аспирант, кафедра психологии и педагогики, Российский университет дружбы народов, г. Москва, Россия, Novikova-ia@rudn.ru

About the authors:

Irina A. Novikova, Associate Professor, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Department of Psychology and Pedagogy, Peoples' Friendship University of Russia, Moscow, Russia, Novikova-ia@rudn.ru

Polina A. Bychkova, postgraduate student, Department of Psychology and Pedagogy, Peoples' Friendship University of Russia, Moscow, Russia, Novikova-ia@rudn.ru

УДК 159.92

Рахматуллина Л.В., Гумерова М.М.

Профильный психолого-педагогический класс как ресурс развития личности обучающихся

В статье рассматриваются возможности развития личности обучающихся психолого-педагогических классов, их способностей и профессионального самоопределения посредством педагогизации образовательного процесса.

Ключевые слова: психолого-педагогические классы, личностное развитие, образовательные программы

Leyla V. Rakhmatullina, Marina M. Gumerova

Profile Psychological and Pedagogical Class as a Resource for Students' Personality Development

The article discusses the possibilities of developing the personality of students in psychological and pedagogical classes, their abilities and professional self-determination through the pedagogization of the educational process.

Keywords: psychological and pedagogical classes, personal development, educational programs

Современные вызовы образования, детерминированные социальными и культурными процессами в обществе, определяют новую ситуацию развития подрастающего поколения и предъявляют новые требования к формированию личностных качеств, обеспечивающих будущую самоэффективность и самореализацию в профессиональной деятельности.

Потребность в современных профессиональных педагогических кадрах определяет необходимость создания психолого-педагогических классов на базе образовательных организаций основного и среднего образования, где обучающимся предоставляется возможность вхождения в профессиональное пространство посредством педагогизации образовательного процесса. Значимую роль в методическом и профориентационном аспектах помощи и сопровождения в вопросах организации деятельности психолого-педагогических классов играют как образовательные организации высшего и профессионального педагогического образования, учреждения дополнительного образования, так и другие социальные партнеры [2].

Концептуальные положения, принципы, модели, механизмы реализации системы мероприятий по формированию кластера психолого-педагогических классов [1] легли в основу форматов взаимодействия ФГБОУ ВО НГПУ с общеобразовательными организациями по выявлению и поддержке обучающихся, проявляющих склонность и интерес к педагогической деятельности, реализации образовательной программы психолого-педагогической направленности, профессионального самоопределения и ранней профориентации.

Обучение в профильных психолого-педагогических классах помогает формировать softskills (качества личности), hardskills (профессиональные навыки), selfskills (навыки «построения себя») и digitalskills (цифровые навыки), поэтому считаем целесообразным в содержание видов деятельности и мероприятий включать и рефлексивный компонент, и получение опыта использования цифровых инструментов [3].

Основные подходы, используемые при разработке образовательной программы:

- субъектно-ориентированный подход – формирование у обучающихся активной, созидательной и ответственной позиции при организации всех видов деятельности, социально значимых дел;
- рефлексивно-деятельностный подход – анализ перспектив и опыта своих профессиональных проб, определение траектории развития своих личностных и профессионально важных качеств;
- практико-ориентированный подход – организация социально-педагогической практики обучающихся, в ходе которой выявляются и проверяются склонности к педагогической деятельности, развивается мотивация и интерес к профессии, приобретаются педагогические, организаторские навыки, умения, необходимые для будущей профессии и т.п. [3].

Содержание образовательной программы построено по модульному принципу и включает уроки по формированию представления о педагогической профессии, о ценностях, отражающих специфику педагогической деятельности, уроки самопознания, развития профессиональных интересов, профессионального самоопределения, соотнесения собственных возможностей с представлениями о профессии педагога, по формированию базовой ценности «здоровье и составляющих здорового образа жизни» как одной из воспитательных задач профессиональной деятельности учителя [4].

Основные методы и формы обучения, способствующие развитию личности школьников, применяемые в психолого-педагогических классах, представлены технологиями проблемного обучения, кейсами, социальным моделированием. Университет проводит образовательные события, включает обучающихся в проектно-исследовательскую деятельность в области педагогики, психологии и в междисциплинарной сфере, организует коммуникативные практики [3].

В ходе экскурсий, мастер-классов, практикумов в Технопарке универсальных педагогических компетенций при университете школьники знакомились с работой установки по нейротехнологии, наблюдали за «ритмами»

головного мозга, изучали активность головного мозга с помощью метода ЭЭГ (энцефалографии), регистрировали реакции на положительные и отрицательные эмоциональные раздражители и т.п.

Участие в научно-практических семинарах университета, форматы проектных мастерских позволяют рабочим группам школьников выбрать актуальные психолого-педагогические темы и разрабатывать проекты будущих исследований. Наиболее актуальными для изучения стали такие темы как «Эмоциональное состояние современных подростков», «Конфликты в школе и пути их разрешения», «Влияние социального окружения на формирование характера» и др.

На занятиях психолого-педагогических классов рассматриваются актуальные направления арт-терапии, используются практические задания и техники, позволяющие познать внутренний мир подростка, выявить причины и способы снятия беспокойства и тревоги.

Особой популярностью пользуются разработанные университетом педагогические квесты, основная цель которых – развитие интеллектуального творчества обучающихся, выявление и поддержка педагогически ориентированных школьников, содействие воспитанию культуры общения, умения работать в команде.

Игры-путешествия, экскурсии в историю позволяют в непринужденной форме познакомить с основными педагогическими идеями Сократа, Я.А. Коменского и других известных педагогов и философов, внесших значительный вклад в развитие педагогического знания.

Командная работа, творческие задания, ребусы и интеллектуальные загадки – основные организационные и дидактические приемы учебной работы на занятиях психолого-педагогических классов.

По итогам деятельности психолого-педагогических классов школьники отмечают значительные изменения в структуре своих личностных качеств, что подтверждается ростом показателей результативности их участия в научно-практических конференциях, психолого-педагогических олимпиадах, конкурсах и форумах [4].

Таким образом, профильные психолого-педагогические классы создают условия для осмысления обучающимися специфики педагогической деятельности, совершенствуют умения конструктивного взаимодействия и проектирования индивидуальной стратегии профессионального и личностного саморазвития.

Литература:

1. Концепция профильного обучения на старшей ступени образования, утверждена приказом Минобрнауки России от 18 июля 2002 г. № 2783. – Режим доступа: <https://base.garant.ru/184895>.
2. Методические рекомендации Минобрнауки России по вопросам организации профильного обучения от 4 марта 2010 г. № 03-412. – Режим доступа: <https://base.garant.ru/55182146/>
3. Организация деятельности психолого-педагогических классов: учебно-методическое пособие. – Москва: Академия Минпросвещения России, 2021. – 392 с.
4. Гумерова, М.М. Из опыта работы деятельности психолого-педагогических классов / М.М. Гумерова, Л.В. Рахматуллина, Ф.В. Хазратова // Вестник НГПУ. – № 1 (36), март, 2022. – С.94-97.

Об авторах:

Рахматуллина Лэйла Вагизовна, кандидат педагогических наук, доцент, ФГБОУ ВО «Набережночелнинский государственный педагогический университет» г. Набережные Челны, Россия, leyla-1012@mail.ru

Гумерова Марина Миннегалиевна, кандидат педагогических наук, доцент, ФГБОУ ВО «Набережночелнинский государственный педагогический университет» г. Набережные Челны, Россия, roelg@mail.ru

About the authors:

Leyla V. Rakhmatullina, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Naberezhnye Chelny State Pedagogical University, Naberezhnye Chelny, Russia, leyla-1012@mail.ru

Marina M. Gumerova, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Naberezhnye Chelny State Pedagogical University, Naberezhnye Chelny, Russia, roelg@mail.ru

УДК 159.9

Родионова О.Н.

Особенности профессиональной адаптации педагога в дошкольной образовательной организации

В статье рассматриваются основные трудности с которыми сталкивается молодой педагог, а также факторы влияющие на адаптацию педагога к профессиональной деятельности. Исследование было организовано на базе МАДОУ детский сад № 38 г. Томска с молодыми педагогами работающими в данной образовательной организации.

Ключевые слова: адаптация педагога к ДОУ, молодой специалист, профессиональная адаптация

Olga N. Rodionova

Features of Professional Adaptation of a Teacher in a Preschool Educational Organization

The article discusses the main difficulties faced by a young teacher, as well as factors affecting the adaptation of a teacher to professional activity. The study was organized on the basis of MADOU kindergarten No. 38 in Tomsk with young teachers working in this educational organization.

Keywords: adaptation of a teacher to preschool, a young specialist, professional adaptation

В условиях быстро меняющегося ритма жизни педагог вынужден постоянно совершенствоваться, профессионально расти, проявлять креативность в своей работе. На сегодняшний день педагог дошкольного образования – это специалист, обладающий определенным набором профессиональных педагогических навыков и умений, способный применить на практике инновационные технологии воспитания и обучения. Помимо вышеперечисленного, любой педагог – это, прежде всего, сформировавшаяся личность, которой присущи свои взгляды, педагогическая позиция, отношение к жизни, детям, коллегам и людям в целом. Такой портрет больше принадлежит опытному педагогу, с прочной репутацией, так как молодой специалист, который совсем недавно приступил к профессиональной педагогической деятельности сталкивается с рядом проблем [2].

Молодой специалист, у которого небольшой профессиональный опыт работы, или этот опыт отсутствует вовсе, приходя в дошкольную организацию не обладает необходимыми практическими навыками взаимодействия с детьми, испытывает проблемы с дисциплиной в детском коллективе, а также не знает как эффективно выстроить педагогическое общение с коллегами и родителями дошкольников [5].

Концепция подготовки педагогических кадров для системы образования на период до 2030 года разработана в целях реализации Указа Президента Российской Федерации от 21 июля 2021 г. № 474 «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года», принципов национальной системы профессионального роста педагогических работников Российской Федерации, и определяет цели, принципы, задачи, основные мероприятия, механизмы реализации государственной политики Российской Федерации в области подготовки педагогических кадров для системы образования. Однако, ни один закон не регламентирует процесс адаптации педагога к условиям профессиональной деятельности. С другой стороны, профессиональная адаптация человека на сегодняшний день приобретает возрастающую научную и практическую актуальность, так как в нашей стране в последние годы большое внимание уделено профессиональному росту педагога. Возвращаясь к теме нашего исследования, стоит отметить, что профессиональный рост педагога невозможен без успешной профессиональной адаптации педагога, будь это молодой специалист, только окончивший профессиональное образование, либо специалист, пришедший на новое рабочее место [3].

Адаптация человека включает в себя три уровня: физиологический, психологический и социальный. Все эти уровни адаптации человека взаимосвязаны и оказывают непосредственное влияние друг на друга, а также определяют функциональные возможности и состояние организма в целом.

После завершения обучения в профессиональном заведении происходит резкий переход от теории к практике, к исполнению трудовых функций. Изучая высказывания многих молодых специалистов было выявлено, что при погружении в профессиональную педагогическую деятельность, молодой специалист испытывает неуверенность в своих силах и ощущает нехватку знаний, так как теоретические знания, полученные в учебном заведении зачастую оказываются далеки от непосредственно практической деятельности. При столкновении с трудностями нередко даже многие опытные специалисты задумываются о смене дошкольного учреждения или смены сферы деятельности вовсе. У молодых же специалистов мысли о том, верно ли они выбрали сферу деятельности и готовы ли принимать распорядок той или иной дошкольной организации возникают довольно часто. В данном случае, во избежание подобной ситуации, а также с целью обеспечения оптимальных психологических условий для молодого специалиста, необходимо оказать соответствующую помощь новому сотруднику влиться в педагогический коллектив [4].

С момента поступления молодого сотрудника в дошкольную организацию начинается период социально-профессиональной адаптации, когда молодой специалист принимает новый для себя статус педагога и

приспосабливается выполнять соответствующие определенные профессиональные функции [1].

Однако на практике мы сталкиваемся с противоречием, которое заключается в необходимости плавного вхождения специалиста в рабочий процесс образовательной организации с целью обеспечения максимально успешной адаптации педагога с одной стороны, и обеспечение образовательного процесса, не допускающего послабления в режиме деятельности педагога с другой стороны. Современные реалии таковы, что даже при самом лояльном отношении руководства к адаптации молодого специалиста на практике нет возможности осуществить плавное вхождение педагога в рабочий процесс. Гораздо чаще случаются обратные ситуации, когда только что пришедший специалист отказывается в трудных психологических условиях: отсутствие второго педагога на группе, индивидуальные и поведенческие особенности некоторых детей, родители, провоцирующие на конфликт, постоянная методическая документация.

На базе Муниципального автономного дошкольного образовательного учреждения № 38 города Томска нами было организовано исследование адаптации педагогов к дошкольной организации.

Для осуществления диагностического исследования процесса адаптации педагогов нами были выбраны среди всего педагогического коллектива 13 педагогов, которые приступили к работе без специального образования (на базе профессиональной переподготовки) и/или работали в сфере дошкольного образования менее 3 лет. Возраст педагогов в данной группе составлял от 23 до 30 лет.

После проведения диагностических методик с педагогами были получены следующие результаты.

Преимущественно педагоги (54%) обладают всеми необходимыми навыками в самосовершенствовании, которые сочетаются с потребностями познания себя.

Необходима целенаправленная работа с 8% педагогов, которые не хотят себя узнавать в профессиональном плане и соответственно меняться. Вероятнее всего у этих педагогов наблюдается снижение настроения, что свидетельствует о тяжелом периоде адаптации к профессиональной деятельности.

По итогам диагностирования мотивов педагогической деятельности было выявлено, что 8% педагогов, демонстрирующие низкий уровень мотивации нуждаются в поддержке. Вопросы мотивации для педагогов данной группы являются второстепенными, так как на данный период времени происходит адаптация данных педагогов. 31% педагогов демонстрируют низкий уровень профессиональной компетентности. Полученные данные предполагают, что у педагогов недостаточно накоплен профессиональный опыт, поэтому реализация инновационных процессов в сфере дошкольного образования затруднительна. Данным педагогам необходима помощь и поддержка в овладении профессиональным мастерством. Педагоги, демонстрирующие данный уровень компетенции тяжело переживает адаптацию к дошкольной педагогической деятельности.

Таким образом, предположение о том, что на адаптацию педагога дошкольного образования оказывает влияние уровень полученного образования и сформированная профессиональная мотивация, подтверждено.

Осуществленное нами исследование показало, что профессиональная адаптация открывает возможность изучения дополнительных профессиональных возможностей, а также развития профессиональных качеств молодого специалиста и его непосредственное отношение к работе. Гордость за собственные профессиональные достижения, удовлетворенность получаемых результатов профессиональной деятельности не возникают сами по себе, а приходят во время освоения работником специфики работы на рабочем месте.

Литература:

1. Алексеева, К.А. Адаптация персонала как фактор повышения производительности труда / К.А. Алексеева // Наука и современность. – 2014. – № 28. – С. 144 – 148.
2. Афонькина, Ю. А. Мониторинг профессиональной деятельности воспитателя в контексте реализации ФГОС ДО. Диагностический журнал / Ю. А. Афонькина. – Волгоград: Учитель, 2016. – 210 с.
3. Казанцева, Е.Е. Адаптация персонала: современный взгляд / Е.Е. Казанцева // Управление развитием персонала. – 2014. – № 2. – С. 90 – 98.
4. Психологическая профилактика синдрома профессионального выгорания: учебно-методическое пособие / Автор-составитель: Бабич О.И. – Чита: ЧИПКРО, 2006. – 105 с.
5. Чарышева, С.Р. Практические аспекты исследования адаптации персонала / С.Р. Чарышева. – Текст : непосредственный // Молодой ученый. – 2010. – № 1-2 (13). – Т. 2. – С. 229-233. – URL: <https://moluch.ru/archive/13/1094>.

Об авторе:

Родионова Ольга Николаевна, педагог-психолог, МАДОУ «Детский сад № 38» г. Томск, Россия, lelya-1987@mail.ru

About the author:

Olga N. Rodionova, teacher-psychologist, Kindergarten No. 38, Tomsk, Russia, lelya-1987@mail.ru

УДК 159.9

Султанова Н.Д.

Реорганизация личностной системы мигрантов в неформальном образовательном процессе

В период адаптации мигрантов идет процесс реорганизации личностной системы. Феномен продуктивной личностной реорганизации необходимо рассматривать с позиции регулируемых обществом и самим мигрантов изменений в личностной системе в начальный период постмиграционных перемещений.

Ключевые слова: реорганизация личностной системы, неформальный образовательный процесс, прерванная линия развития личности

Nailya D. Sultanova

Reorganization of the Personal System of Migrants in the Non-Formal Educational Process

In the process of adaptation of migrants, we can talk about the reorganization of the personal system after the move. The phenomenon of productive personal reorganization must be considered from the standpoint of changes in the personal system regulated by society and the migrants themselves in the initial period of post-migration movements.

Keywords: reorganization of personal system, informal educational process, disturbed line of personality development

В последнее столетие мировое сообщество находится в центре неоднородных видов (добровольных, вынужденных, сезонных и др.) миграционных переселений. Масштабный характер смены места жительства говорит о необходимости своевременно решать острые, насущные проблемы мигрантов (психологические, социальные, экономические и др.), создать целостную систему урегулирования миграционных перемещений на территории единого государства, изменить отношение к понятиям «мигрант», «некоренной житель», изучить процесс миграции с различных позиций.

Как показывает практика, вхождение мигрантов проходило по разным направлениям (отчасти негативная практика наблюдается и в современной жизни). Например, мигрант воспринимается как «пришлый», «некоренной» житель, представляющий угрозу для местных, коренных жителей во многих сферах жизнедеятельности. К сожалению, такого рода ситуация наиболее типична для принимающего сообщества. При данном подходе гуманистической позиции по отношению к миграции и мигрантам говорить не приходится, отсутствует направленность на полноценное вхождение мигрантов в новое социальное пространство. Однако в обществе стало зарождаться другое направление: принятие и оказание помощи различным группам мигрантов, желание обеспечить включение мигрантов в новую жизненное пространство, при этом предоставить возможность раскрыть их психологический, профессиональный, физический и др. потенциал после переезда. Только при таком отношении можно обеспечить продуктивное включение мигрантов в новое сообщество и создать основу для продуктивной реорганизации их личностной системы после переезда. Польза от данного подхода очевидна.

Под термином «реорганизация личностной системы мигрантов зрелого возраста» мы подразумеваем набор последовательных социально-психологических процедур по изменению, или включению ранее укрепившихся личностных характеристик после прерванной переездом линии развития личности в новые социальные условия. Личностная система мигрантов начинает после переезда самостоятельно функционировать, устанавливается взаимосвязь и взаимодействие подструктур личности – интермобильной, интрамобильной и акмеомобильной. Под термином «прерванная линия развития личности мигрантов» мы понимаем процесс изменений (определенных изменений) личности мигрантов, при котором частично разрушаются, перестают функционировать или блокируются сформированные до переезда личностные свойства, качества, а также подструктурные компоненты личности. Личность, как высшая интегративная система, на какой-то период перестает быть нерасторжимой целостностью после переезда. Иерархизированные элементы, которые системно работали до выезда, перестают в должной степени функционировать и регулировать поведение и деятельность мигрантов.

Предполагаем, что реорганизация личностной системы мигрантов, в первую очередь мигрантов зрелого возраста, существенно зависит от наличия, характера и направленности их психологического сопровождения в начальный период постмиграционного процесса. Наиболее эффективным представляется психологическое сопровождение мигрантов зрелого возраста в образовательном процессе, имеющем определенные особенности с данным контингентом людей. Данный процесс должен отличаться от традиционного (отсутствие педагога, педагогических способов действий, ориентированных на сообщение знаний и т.д.). Содержание научных знаний, способ подачи, своевременность в информировании и др. способствуют удовлетворению потребностей мигрантов в определенный период переезда. Таким образом, необходимо более пристальное внимание уделить неформальному образовательному процессу, имеющему большие преимущества в организации работы с мигрантами зрелого возраста, как с вынужденными, так и с добровольными.

С точки зрения системного подхода феномен личностной реорганизации может быть представлен с позиции трех аспектов: 1. структурно-функционального (интермобильная, интрамобильная и акмеомобильная

подструктуры личности мигрантов); 2. динамического (этапы: акклимационно-личностная интеграция, социально-психологическая индивидуализация и этап функционирования структурно-динамической системы); 3. интегрального (включение неформального образовательного процесса). В структурно-функциональном аспекте отмечаются отметим особая роль, особое значение приобретает интермобильная подструктура. Она демонстрирует возможность у мигрантов восстановить социальную сеть, с помощью которой будет обеспечена благоприятная психологическая среда на новом месте.

Во временном (динамическом) аспекте выделяем три этапа: начальный (акклимационно-личностная интеграция), базовый (социально-психологическая индивидуализация) и закрепляющий (структурно-динамическая система). Наибольшая нагрузка ложится на начальный, считаем, что на наиболее сензитивный период, вхождения мигрантов зрелого возраста в жизнь после переезда. Именно в этом периоде можно обеспечить переход мигрантов зрелого возраста на интегрированную реорганизацию личностной системы.

Отметим, что при неорганизованном подходе процесс вхождения в новое жизненное пространство, будут доминировать варианты с неопределенным (амбивальным) и сниженным уровнем реорганизации личности мигрантов.

Анализ психологической литературы показывает, что на жизнь человека (мигранта в том числе) огромное воздействие оказывает социальная среда, условия жизни и др. Именно от них зависит полноценное развитие личности на всех возрастных ступенях развития человека (Л. С. Выготский, К. А. Абульханова-Славская, Б. Г. Ананьев, Л. И. Анцыферова, А. Г. Асмолов, Б. С. Братусь, Д. А. Леонтьев, В. Н. Мясищев, В. Э. Чудновский, А. Маслоу, К. Роджерс, В. Франкл и др.).

При всей вариативности, разнонаправленности раскрытия понятия о личности, ее подструктур, нашедших широкое распространение в отечественной психологии (Б. Г. Ананьев, Л. И. Божович, В. А. Ганзен, А. Г. Ковалев, И. С. Кон, А. Н. Леонтьев, Б. Д. Парыгин, А. В. Петровский, К. К. Платонов, С. Л. Рубинштейн, А. В. Толстых и др.), логический анализ системы понятий позволяет нам выработать свой взгляд на конкретно психологическую реальность понятия личность мигранта. Выделим основные положения, которые становятся важными, центральными для нашего исследования. Личность – это социальный индивид, субъект общественных отношений, деятельности (труда) и общения; высшая интегративная система, в которой при тех или иных обстоятельствах (например, в ситуации вынужденной или добровольной миграции) могут разиерархизироваться его элементы; это далеко не жесткая, далеко не ригидная система, она продолжает свое развитие и в зрелом возрасте при непосредственном взаимодействии с социальным окружением; от того, какое место займет человек в обществе, какую общественную роль он станет выполнять при смене места жительства, от этого зависит дальнейшее развитие личности; психологическая жизнь личности не может мгновенно перестраиваться, возникают «психологические потери», «поломки», «разрушения» и «сбои» в личностной системе мигранта; в личностном развитии мигрантов может наблюдаться прерванная линия; разрушение личностной системы происходит при отсутствии необходимых условий для дальнейшей жизнедеятельности, в чрезмерно стрессовых постмиграционных условиях с потерей смысла жизни, нарушением системы межличностных связей; обрести способность управлять своим поведением и деятельностью означает обрести способность к дальнейшему развитию личности в условиях резких социальных изменений. Таким образом, личность мигранта – это условно фиксируемый срез, результат, продукт развития человека за определенный период, к определенному моменту и в определенных условиях жизни.

Как показывают исследования, многое из того, что ранее было привычным для мигрантов, меняется после переезда. Предшествующая линия развития личности мигранта приобретает другое, новое направление, что в целом может говорить не о целостном развитии в прошлом и настоящем, а, скорее всего, о «прерванной переездом линии развития личности»: новая социальная ситуация, меняется образ жизни и образ мыслей, идет включение в новую профессиональную среду и т.д. Смена места жительства приводит к кардинальной смене социальной сети, которая была психологически значимой и жизненно необходимой для мигрантов зрелого возраста до переезда.

Предполагаем, что своевременная разработка и внедрение программ системного психологического сопровождения в мигрантов зрелого возраста (специально разработанная программа неформального образовательного процесса) в начальный постмиграционный период определит переход от неуправляемого процесса, с доминированием дезинтегрированной или непродуктивной реорганизацией личностной системы, к регулируемому, управляемому процессу, обеспечивающему интегрированную реорганизацию личностной системы.

Программа психологического сопровождения состоит из нескольких блоков: естественнонаучный блок обеспечивает мигрантов знаниями в области природы края, особенностях обычаев и традиций, знакомит с фауной и флорой и т.д.; гуманитарно-эстетический блок формирует эмоционально-ценностную картину жизни после переезда, создает основу для культурного, нравственного развития; общеразвивающий блок открывает перспективы на новом месте жительства, направляет на продуктивную самореализацию, обеспечивает подъем в профессиональной и др. сферах после переезда.

При внедрении программы психологического сопровождения в неформальном образовательном процессе с мигрантами появляется возможность укрепить по-новому утраченную личностную целостность, способствует преодолеть личностные «поломки», ведет к продуктивной «перепрошивке» личностной системы после переезда, таким образом, способствует продуктивной реорганизации личностной системы.

Об авторе:

Султанова Наиля Даутовна, кандидат психологических наук, заведующий службой психолого-педагогической поддержки ФГБОУ ВО «Набережночелнинский государственный педагогический университет», г. Набережные Челны, Россия, spp@tatngpi.ru

About the author:

Nailya D. Sultanova, Candidate of Psychological Sciences, Head of the Psychological and Pedagogical Support Service, Naberezhnye Chelny State Pedagogical University, Naberezhnye Chelny, Russia, spp@tatngpi.ru

УДК 373.2

Сысоева М.А., Ганиева А.М.

Развитие положительных взаимоотношений дошкольников в условиях поликультурного образования

В статье рассмотрены развитие поликультурного образования, особенности развития положительных взаимоотношений у дошкольников с нарушениями речи у детей старшей группы. Раскрыто понятие дружбы, положительное взаимоотношение дошкольного возраста. Дана характеристика детей старшего дошкольного возраста и особенности развития положительных взаимоотношений. Раскрыты формы и методы положительных взаимоотношений. Отмечено, что понятие положительных отношений у дошкольников относится к нравственной, этической категории развития детей, отражающая специфику проявления некоторых нравственных, этических особенностей.

Ключевые слова: поликультурное образование, положительные взаимоотношения, дошкольники, особенности, развитие

Maria A. Sysoeva, Albina M. Ganieva

Development of Positive Relationships Among Preschool Children in a Multicultural Education Environment

In the article the development of multicultural education, features of development of positive interrelations in preschool children with speech disorders of the senior group are considered. The concept of positive interrelations of preschool age is revealed. The characteristic of senior preschool age children and features of positive interrelations development are given. Forms and methods of positive relations are revealed. It is noted that the concept of positive relationships in preschool children refers to the moral, ethical category of child development, reflecting the specificity of the manifestation of some moral, ethical features.

Keywords: multicultural education, positive relationships, preschoolers, features, development

Формирование положительных взаимоотношений является необходимым условием для организации педагогического процесса и совместной деятельности дошкольников. Во взаимодействии со сверстниками дети дошкольного возраста учатся работать в команде, произвольно управлять своим поведением. С этой проблемой столкнулись и мы. Для раскрытия данной проблемы нами была выделены цель и задачи.

Цель: теоретически обосновать и экспериментальным путем доказать эффективность использования форм и методов работы для развития положительных взаимоотношений дошкольников в условиях поликультурного образования.

Задачи:

- изучение психолого-педагогических исследований по проблеме развития положительных взаимоотношений дошкольников в условиях поликультурного образования.
- выявление уровня развития положительных взаимоотношений дошкольников в условиях поликультурного образования.
- проведение экспериментальной работы по развитию положительных взаимоотношений дошкольников в условиях поликультурного образования.
- анализ результатов.

Для формирования положительного взаимоотношения дошкольников в условиях поликультурного образования воспитатели используют все доступные формы и методы работы:

- дидактические, подвижные, сюжетно-ролевые, театрализованные, народные праздники и традиции.
- непосредственно образовательная деятельность,
- сочинение сказок, историй, прибауток, заучивание стихов,
- беседы, чтение художественной литературы,
- прослушивание аудио-записи, просмотр мультфильмов, видеофильмов.
- рассматривание по картинному материалу.
- ознакомление детей с народной декоративной росписью,
- организация выставок детского творчества и многое другое.

Все эти качества можно формировать в условиях поликультурного образовательного пространства.

С целью формирования и укрепления положительных взаимоотношений у детей дошкольного возраста в условиях поликультурного образования мы используем игровую деятельность. Именно во время данного процесса дети дошкольного возраста вначале могут находиться друг с другом, далее начать игру в команде по 2-3 человека, тем самым они будут подчинять свои действия общему замыслу игры. Все это способствует развитию положительных взаимоотношений между сверстниками. Именно воспитатель в период развития положительных взаимоотношений имел четкое представление и глубокие познания в области детской психологии, которая учитывает и индивидуальные особенности дошкольников. Процесс самой игры можно квалифицировать как одно из эффективных средств общения, которое позволяет коммуницировать ребенку со сверстниками.

Отметим, что игра позволяет формировать у дошкольников нравственные понятия честности, уважения, трудолюбия, ответственности и умения решать спорные вопросы. С помощью героя (игрового образа) ребенок может выразить свои чувства, эмоции и даже страхи. Поэтому очень важно, чтобы воспитатель смог создать положительные взаимоотношения в группе, чтобы дети могли доверять друг другу, помогать и совместно решать общие проблемы.

В образовательном процессе дошкольного учреждения создано поликультурное игровое пространство, которое способствует вхождению дошкольников в игровую культуру различных народов. Процесс поликультурного воспитания сопровождается знакомством детей дошкольного возраста с различными народными играми и забавами. Все это способствует тому, что ребенок получает знания о национальных особенностях народов России и позволяет коммуницировать детям друг с другом. Поликультурное образование – это педагогический процесс, в котором представлены две или более культуры, отличающиеся по языковому, этническому, национальному или расовому признаку. Если человек стремится общаться с людьми другой национальности и культуры, хочет понять их мировоззрение, систему ценностей и, возможно, включить отдельные элементы в культуру собственного народа, то это может свидетельствовать о поликультурном образовании. Важным моментом для развития положительных взаимоотношений является работа с художественной литературой. Художественное слово имеет силу влиять и на сознание и на чувства, поступки детей дошкольного возраста. Например, произведения устного народного творчества можно использовать для привития нравственных качеств и ценностей детям. Сказка также является одним из самых рекомендуемых средств для развития положительных взаимоотношений. Сказка позволяет найти ребенку выход из сложной ситуации или в решении проблем. С помощью сказок дети учатся уважению и добру по отношению к старшим и младшим. Герои сказок помогают детям противостоять плохому и воспитывать в себе хорошее, так у них закладываются моральные установки.

Еще одним эффективным методом является беседа, которая позволяет развивать положительные взаимоотношения у детей дошкольного возраста. Здесь ключевую роль играет сам воспитатель, который привлекает внимание детей и предлагает для обсуждения различные темы. Эффективными являются беседы на тему: «Поговорим о дружбе», «Чуткое и доброжелательное отношение друг к другу», «Как хорошо играть нам вместе», «Дружбой дорожить умейте», «Поговорим об уступчивости», способствует появлению отклика – сострадания, проявления сочувствия, оказания помощи.

В период проведения тематической недели во время режимных моментов можно знакомить дошкольников с традициями и обычаями народов РФ. Например, доступными словами объяснять детям, что необходимо беречь и заботиться о природе, нельзя разрушать гнезда и убивать птиц, ломать деревья, рвать растения, засорять окружающую среду и особенно бросать мусор в воду. Все эти правила позволяют детям узнать основные правила поведения человека на природе. Также очень важно в педагогическом процессе организовать условия для самостоятельной работы дошкольников по интересам. В целом, для поликультурной личности очень важным является поэтапное накопление внутренних качеств, которые позволят дошкольнику стать более гармоничным, толерантным и высокоорганизованным человеком в будущем.

Таким образом, развитие положительных взаимоотношений в условиях поликультурного образования у дошкольников является актуальной проблемой и для ее решения можно использовать разнообразные средства.

Литература:

1. Выготский, Л.С. Педагогическая психология [Текст] / Л.С. Выготский. – М. : Педагогика, 1991. – 480 с.
2. Годовикова, Д. Б. Влияние общения со взрослыми на общение детей со сверстниками [Текст] / Д. Б. Годовикова // Исследования по проблемам возрастной и педагогической психологии / под ред. М. И. Лисиной. – М. : Просвещение, 1980. – С. 78-98.
3. Дошкольная педагогика [Текст] : учеб. пособие для студентов пед. ин-тов. В 2 ч. / под ред. В. И.

Логиновой, П. Г. Саморуковой. – М. : Просвещение,
1988. – Ч.1. – 256 с
4. Ерофеева, Т.И. Педагогические условия
формирования доброжелательных

взаимоотношений у детей старшего дошкольного
возраста [Текст] : автореф. дис. канд. пед. наук :
13.00.01 / Т. И. Ерофеева ; Моск. гос. пед. заоч. ин-т.
– М., 1986. – 18 с.

Об авторах:

Сысоева Мария Александровна, воспитатель, МАДОУ Детский сад № 32 «Чайка», г. Набережные Челны, Россия, sysoevamaria104@gmail.com

Ганиева Альбина Мавлетовна, кандидат филологических наук, доцент, ФГБОУ ВО «Набережночелнинский государственный педагогический университет» г. Набережные Челны, Россия, milhun@mail.ru

About the authors:

Maria A. Sysoeva, teacher, Kindergarten No. 32 «The Seagull», Naberezhnye Chelny, Russia, sysoevamaria104@gmail.com

Albina M. Ganieva, Candidate of Philology, Associate Professor, Naberezhnye Chelny State Pedagogical University, Naberezhnye Chelny, Russia, milhun@mail.ru

УДК 37.04-053

Тупикина Я.М., Галиуллина З.З.

Дополнительное образование детей: новый вектор развития

Авторы обобщают теоретический материал по вопросам дополнительного образования детей. Обосновывается актуальность дополнительного образования детей. Описывается на что направлено дополнительное образование детей, целями развития детей выдвигаются, какие задачи выдвигаются по вопросам дополнительного образования детей.

Ключевые слова: дополнительное образование детей, современное оборудование, мотивация, цифровизация

Yazilya M. Tupikina, Zilya Z. Galiullina

Additional Education for Children: a New Vector of Development

The authors summarize the theoretical material on the issues of additional education for children. The relevance of additional education of children is substantiated. It describes what the additional education of children is aimed at, the goals of the development of children are put forward, what tasks are put forward on the issues of additional education of children.

Keyword: additional education for children, modern equipment, motivation, digitalization

В системе образования РФ есть неотъемлемая часть – дополнительное образование ребенка. Дополнительному образованию в России уже более 100 лет. Миллионы ребят получили возможность раскрыть свой потенциал, выразить свои способности, показать свои таланты через систему дополнительного образования. Современное дополнительное образование детей необходимо, так как занятость детей во вторую половину дня после основных школьных уроков очень важно. Такое образование направлено на раскрытие талантов и его способов самореализоваться:

- как аппарат для роста потенциала каждой отдельно взятой личности,
- как инструмент для развития социальной ответственности, гармонии в социально приемлемых, раскрывающих национальные традиции, подчеркивающую гражданскую идентичность и духовную культуру.

Где же еще можно воспитать гармонично развитую личность, которая ответственно посещала бы каждое занятия и открывала для себя мир традиций и ценностей по тому или иному направлению дополнительного образования, где еще как не на кружках можно проработать такие понятия как духовные ценности народов

РФ, возродить национально-культурные ценности народов, а также активно включить в процессы социального культурного развития государства.

Также дополнительное образование лучше всего может поддержать ребенка в период его взросления и перехода из кризиса «детства», «взрослости».

Дополнительное образование детей направлено на:

- усвоение определенных знаний ребятами обо всех сферах в человеческой деятельности, сведений о современном мире, о науке, об обществе, о технологиях;
- с учетом требований по стандартам нового поколения и ФГОС начального образования у любого ребенка формируется определенный набор компетенций, таких универсальных учебных действий, которые пригодятся в условиях любой жизненной ситуации, а также грамотность по вопросам социального, экономического развития страны;
- а актуальные вызовы будущего диктуют необходимость мотивирования подрастающих детей к активному овладению знаниями, участию в творчестве, спорте, труде;
- включение ребят в знакомство с современным миром профессий, возможно через организацию систем культурных, социальных, экономических проб;
- продуктивную деятельность и во взаимодействии приобретение опыта социального соприкосновения друг с другом;
- возможно самоопределение через знакомство с ситуациями в социуме по географической политике (экономике) и культуре;
- укрепление здоровья.

В дополнительном образовании целями развития детей выдвигаются:

- вариативность программ на выбор учащихся;
- специальные условия для самореализации и развития талантов, воспитания гармонично развитой и социально ответственной личности;
- повышение возможности бесплатного доступа к качественным программам дополнительного образования у каждого ребенка.

В целях достижения большого охвата детей дополнительным образованием необходимо решить следующие задачи:

- если это сельская местность, то создать условия для полноценного охвата, если это ребенок с ОВЗ, то соответственно требуются специальные условия, а также если это ребенок, находящийся в трудной жизненной ситуации [4];
- хотелось бы чтобы дополнительное образование позволило расширить персональный подход к детям, интегрировать их ресурсы и преобразовать их в индивидуальные траектории образования[1];
- обновить содержание дополнительного образования детей, подобрать новую технологию и формат привлечения и участия детей при обязательном удовлетворении индивидуальных запросов и тем самым решении задач технологического развития территорий, и социального повышения качества образования;
- сформировать результативную систему нахождения и удержания ребят с талантами, основанных на эмоциональном стимулировании детей [3] и принципах всеобщей справедливости;
- укрепить потенциал дополнительных секций/кружков при решении всеобщих вопросов воспитания и подрастания детей [2];
- сформировать механизмы преемственности между возникшим интересом в какой-либо отрасли с последующим продолжением в рамках среднего специального, высшего образования и даже трудовой карьере;
- внедрить целенаправленную модель в регионе по дополнительному образованию детей;
- в дополнительном образовании детей внедрить цифровизацию;
- в дополнительном образовании расширить индустрию современного оборудования;

Выводы: дополнительное образование детей на сегодня очень значимо, однако оно тоже требует усовершенствования и улучшения условий по применяемым в нем оборудованию и средствам, а также по включению цифровизации и высокотехнологичных инструментов для охвата большого количества учащихся, для повышения качества преподаваемых знаний, с обязательным учетом разных категорий детей, как с проблемами в здоровье, так и для тех кто остался в трудной жизненной ситуации или живет далеко от центра, в том числе сельских поселениях.

Литература:

1. Сафина, А.М. Обучение студентов выявлению причинно-следственных связей между объектами и явлениями в педагогике /А.М. Сафина, Р.Р. Хуснутдинова // Современные исследования социальных проблем. – Том 8, – №12-2. – 2017. – С. 233-238
2. Сафина, А.М. К вопросу об обучении и воспитании разнополых детей в школе /А.М. Сафина //В мире научных открытий. – 2014. – № 11-2 (59). – С. 958-962.
3. Safina A.M. Emotional intelligence in teachers' activities / A.M Safina, R.U. Arifullina, A.M. Ganieva, O.A. Katushenko //Journal of History Culture and Art Research. – 2020. – Т. 9., № 2. – С. 61-71.
4. Ganieva G.R. Pedagogical aspects of children's cooperation in the course of teaching natural science /Ganieva G.R., Gaifutdinov A.M., Chirkova S.V., Safina A.M. //RevistaInclusiones. – 2020. – Т. 7., № 4. – С. 518-527.

Об авторах:

Тупикина Язиля Мавлаиевна, магистрант, ФГБОУ ВО «Набережночелнинский государственный педагогический университет», г. Набережные Челны, Россия, sad85karusel@mail.ru

Галиуллина Зиля Закиевна, МБДОУ «Центр развития ребенка-детский сад № 85 «Карусель», г. Набережные Челны, Россия, sad85karusel@mail.ru

About the autor:

Yazilya M. Tupikina, master student, "Naberezhnye Chelny State Pedagogical University, Naberezhnye Chelny, Russia, sad85karusel@mail.ru

Zilya Z. Galiullina, Child Development Center – Kindergarten No. 85 «Karusel», Naberezhnye Chelny, Russia, sad85karusel@mail.ru

УДК 159.9

Черненко Н.М.

Социально-психологический климат в педагогическом коллективе

Социально-психологический климат оказывает положительное или отрицательное влияние на человека благодаря сложившимся в нем нормам отношений между людьми. В педагогическом коллективе немаловажное значение имеют взаимоотношения педагог-педагог, педагог-руководитель.

Ключевые слова: взаимоотношение, социально-педагогический климат, коллектив

Natalya M. Chernenko

Socio-Psychological Climate in the Teaching Staff

The socio-psychological climate has a positive or negative impact on a person due to the norms of relations between people that have developed in it. In the teaching staff, the relationship between the teacher-teacher and the teacher-leader is of no small importance.

Keywords: relationship, socio-pedagogical climate, teaching staff

В процессе совместной деятельности, в которую каждый вкладывает значительную часть своей жизни, отношения между людьми со стороны общественности всегда вызывают особый интерес и внимание.

Наша наука не стоит на месте, поэтому за последнее время в области педагогических исследований произошли изменения по следующим направлениям:

1. Выявление эффективных форм организации, методов сплочения и формирования учебных коллективов, которым занимались и занимаются такие ученые, как Т.Е. Конникова, А.В. Мудрик, Л.И. Новикова, И.Б. Первин.
2. Разработка принципов и методов стимулирования коллективной деятельности, которую развивают Л.Ю. Гордон, М.П. Шульц и другие.
3. Разработка педагогического инструментария коллективной деятельности, которую практикуют Е.С. Кузнецова, Н.Е. Шуркова и другие.

Так, современную концепцию преподавательского состава, основанную на модели общества, активно разрабатывают Т.А. Куракина, А.В. Мудрик, Л.И. Новикова, она основана на модели общества, которая отражает форму его организации; на отношениях, которые в нем заложены; на характерной для него атмосфере, а также принятой системе общечеловеческих ценностей в нем.

На сегодняшний день педагогическая теория коллектива согласно новым стандартам требует пересмотра и уточнения положений, но организация и психологический микроклимат в обществе, а также отношение к воспитанию личности не перестроены, поэтому необходима доработка данного вопроса.

Как известно, педагогический коллектив как профессиональное объединение людей обладает всеми чертами коллектива, но и имеет свою специфику. В современной психолого-педагогической литературе много написано о межличностном взаимодействии в организации, но, к сожалению, не все аспекты разработаны, а именно – особенности межличностных отношений.

Направления и суть проблем, поднимаемых в исследованиях о коллективе, постоянно дополняются. Конечно же, немаловажным и не менее глобальным представляется изучение межличностных отношений в преподавательском составе. Руководящие органы зачастую не уделяют внимания данному направлению или вовсе не обращают к ним. Для них важнее – основательность выполненной работы и образовательный результат. В ситуации напряженных отношений среди членов коллектива, непонимания внутри сообщества, если у каждого члена разные взгляды на жизнь, а также система установок, ожиданий – все это сказывается на социально-психологическом климате, что впоследствии приводит к текучести кадров и снижению эффективности работы организации.

Статус в коллективе определяется, как правило, не только индивидуальными особенностями характера, внутренними качествами человека, но и микроклиматом в самом коллективе.

Если педагогический коллектив не сплочен, то статус каждой отдельной личности будет зависеть от уровня общительности в данном обществе. Если же педагогический коллектив сплочен, то осуществляемая совместная деятельность будет опираться на каждую отдельную личность, основываясь на ее моральные и деловые качества.

Заметим, что взаимные отношения с руководством, психологический микроклимат педагогического состава, результативность работы в коллективе, как правило, зависят от выбранного стиля общения, который выбрал руководитель учреждения.

Главной отличительной чертой преподавательского состава являются особенности их профессионализма в педагогической деятельности, направленного на обучение и воспитание учащихся. Продуктивность в проявлении профессионализма преподавательского состава можно определять развитием уровня педагогического мастерства его членов, особенностями межличностных взаимоотношений, представлением о коллективной и индивидуальной ответственности, показателем организованности и сотрудничества. Педагогический коллектив в образовательных учреждениях в воспитательных целях дают ученикам основы о понимании коллектива взрослых, о правилах взаимоотношения в нем, о особенностях совместной деятельности в обществе. Именно это обстоятельство активизирует преподавательский состав к постоянному самосовершенствованию и самоорганизации [2, с. 165-196].

Социально-психологический микроклимат оказывает на коллектив как позитивное, так и негативное влияние на личность, исходя из сложившихся отношений и норм поведения внутри него. В педагогическом сообществе, в котором в качестве нормы выступают такие понятия, как сотрудничество, взаимопомощь, поддержка и уважение, педагог с опытом или молодой специалист испытывают удовольствие и радость от совместной деятельности, желание развиваться и просто находиться в таком коллективе. И наоборот, если в педагогическом коллективе присутствует полное непонимание и невосприятие друг друга, давление и безразличие, то в таком коллективе, как правило, любой участник педагогического процесса находится в стрессовом состоянии, меланхолии и нежелании развиваться, ибо неблагоприятные отношения приводят к тому, что уровень профессиональной деятельности снижен, возникают конфликты, большинство хороших специалистов покидают данный коллектив.

Выполняя непосредственные профессиональные и педагогические обязанности, каждый педагог желает быть востребованным и признанным в своей профессии как на уровне образовательного учреждения, так и на уровне российском, участвуя в разноуровневых конкурсах и мероприятиях. Каждый педагог готов к самокритике и критике со стороны компетентных специалистов, в список которых включены руководители образовательного учреждения и родители. Позитивные отзывы вдохновляют и стимулируют педагогов к развитию и самосовершенствованию, негативные, зачастую, стимулируют участника педагогического процесса к пересмотру своего мастерства и изменению взглядов к своей работе, отношению к людям. Как видим, чтобы повлиять на социально-психологический микроклимат педагогического коллектива и каждую личность в отдельности, необходимо объективно оценивать их личностные, профессиональные качества, а также умение вливаться и развивать общее коллективное дело. Следовательно, отношения в позитивно настроенном педагогическом коллективе должны быть построены на взаимоуважении и принципиальности, требовательности и доброжелательности.

Всем известно, что процесс воздействия социально-психологического микроклимата на каждую отдельную личность построен на подражании, то есть непосредственном заимствовании каждым отдельным человеком мыслей и эмоций тех людей, на которых он хотел бы быть похожим или подвержен их влиянию. Также происходит в процессе педагогической деятельности: ряд педагогов отражают и сопереживают эмоциональное настроение своих коллег, другие же, проанализировав психическое состояние и сравнив его со своими взглядами, настроенностью, могут принимать или не принимать его. Положительная атмосфера, длительная совместная педагогическая работа, дружелюбие, общие интересы ускоряют процесс моделирования идеального педагогического сообщества.

Непосредственно с мотивацией к подражанию влияние социально-психологического микроклимата коллектива на каждую отдельную личность может происходить и на подсознательном уровне постижения психических и психологических состояний индивида. Прежде всего это относится к осознанному сопереживанию, такому качеству человека, которое определяет его жизненный опыт, эмоциональный и психологический настрой в коллективе, причем сам педагог ощущает атмосферу и состояние как отдельной личности, так и всего коллектива в целом, для того чтобы принимать оптимальное решение в любой сложившейся ситуации.

Другой составляющей с целью взаимного понимания в коллективе является воздействие каждого отдельного человека на микроклимат команды, в которой он работает. Определяющими чертами являются: социально-психологические качества личности, особенности ее психологических действий, эмоционально-волевая составляющая. Педагоги, у которых развито чувство долга, порядочность, ответственное отношение к работе, дисциплина и самодисциплина, коммуникативность, доброта, тактичность и другие положительные качества, с большей долей играют немаловажную роль в формировании позитивного микроклимата в коллективе. И наоборот, эгоизм, безтактность, непоследовательность в поведении негативно сказываются на установлении благоприятного микроклимата [3, с. 123-134].

Общая атмосфера в педагогическом коллективе определяется личными интеллектуальными, эмоциональными, волевыми чертами характера всех его членов. Познавательная мотивация, познание нового, способность изобретательства каждого отдельного преподавателя вдохновляет преподавательский состав к нововведениям, поиску современных инновационных технологий и утверждению подлинных ценностей. Руководитель преподавательского состава, обладающий сильным характером и волей, готов повести за собой весь коллектив. Успех в таком коллективе будет гарантирован, ибо интеллектуальное развитие, эмоциональность, воля членов команды позволят добиться высоких результатов.

Воздействие на каждого члена коллектива и установление социально-психологического микроклимата достигается за счет убеждения, внушения и личного примера. Так, убеждение нацелено на коррелирование мнений, оценивание ситуации, установление норм и правил поведения в соответствии с представлениями, характерными для убеждающего человека, который благодаря силе фактов, логике и аргументации влияет на атмосферу коллектива. Достигнуть поставленной цели посредством убеждения можно в том случае, если в процессе принятия решения, формулирования выводов собеседник является соучастником события и желает найти общее решение, благоприятное для всего коллектива.

Посредством внушения влияние как на коллектив, так и на отдельную личность происходит либо произвольно, либо непроизвольно. Именно благодаря внушению в педагогическом коллективе устанавливается настроение, развиваются различные идеи, обретаются ценности педагогической культуры, причем оно может быть прямым или косвенным, произвольным или непроизвольным. Цели, содержание, методы педагогической деятельности при прямом и произвольном внушении должны быть безоговорочно приняты. А вот внушение косвенное и непроизвольное достигает одни и те же цели и содержание косвенно, то есть через дополнительную информацию, анализ похожих ситуаций и т.д. [1, с. 116-124]. Пример – вот что влияет на человека эффективно с целью формирования позитивного социально-психологического климата в коллективе, а именно к работе, к коллегам, к коллективному мнению, к самому себе. Любой пример – это конкретика, образец деятельности и поведения, что позволяет сопоставить идеальное и реальное.

Таким образом, для постоянного интереса к индивидуальности человека необходимо развивать познание своего «я», а также понимание других людей. Умение выстраивать отношения с людьми, каждой отдельной личностью, внутри коллектива являемся искусством, на основе которого строится межличностное взаимодействие.

Наша жизнь устроена таким образом, что межличностные отношения сопровождают нас не только в сферах жизнедеятельности, но и в полном одиночестве, ибо наши действия и мысли строятся на представлении об оценке значимых для нас людей. Взаимоотношения людей составляют главную и значимую часть жизни человечества как на уровне быденном, повседневном, так и на уровне познания теории и практики существования индивида.

Итак, в сфере педагогики и психологии очень важно изучать межличностные отношения в коллективе, особенно педагогическом, ибо, как правило, это женский коллектив, в котором очень сложно и, порой, затруднительно выстроить взаимоотношения, поэтому руководители организации либо выстраивают позитивные отношения, либо все пускают на произвол, поскольку для них важнее – качество проведенной работы и получение финансовой выгоды, но не всегда заострено внимание на межличностные отношения.

Следовательно, ученые в области социально-психологических отношений среди факторов эффективности работы организации выделяют:

1. Целенаправленность – полное взаимодействие в коллективе.
2. Мотивация – стимул для роста в трудовой, познавательной, коммуникативной и других сферах.
3. Эмоциональность – здоровые отношения в коллективе, направленные на позитивный настрой.
4. Стрессоустойчивость – умение владеть собой в любой ситуации.
5. Честность – владение собой как в коллективе, так и перед самим собой.
6. Организованность – умение выстроить график работы, соотносить рабочие и личные дела.

Подведем итог: высокий уровень эффективности работы коллектива, в том числе и педагогического, обеспечивает благоприятная атмосфера социально-психологического климата, состоящая из вышеперечисленных факторов.

Но всегда стоит помнить, что межличностные отношения в педагогическом коллективе будут здоровыми, если учитываются такие из факторов, как экономические, моральные, эстетические, административные и др. А возможность решить их лежит на руководителе организации и заинтересованности в позитивно настроенном им коллективе, поскольку деятельность по установлению здоровых отношений имеет профессиональный характер, а значит, необходим профессиональный отбор сотрудников.

Литература:

1. Бойко, В. В., Ковалев А. Т., Панферов В. И. Социально-психологический климат коллектива и личность. – М.: Наука, 2003. – С. 116-124.
2. Леонтьев, А.Н. Деятельность и личность // Психология личности. Т.2. Хрестоматия. – Самара: Изд. Дом «БАХРАХ», 1999. – С.165-196.
3. Ломов, Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. – М.: Наука, 1999. – 432с.

Об авторе:

Черненко Наталья Михайловна, преподаватель, кандидат педагогических наук, АНПОО Национальный социально-педагогический колледж, г. Пермь, Россия, fielika@mail.ru

About the author:

Natalya M. Chernenko, Lecturer, Candidate of Pedagogical Sciences, National Socio-Pedagogical College, Perm, Russia, fielika@mail.ru

УДК 159.9

Шарафиева Л.М.

Генезис культурно-исторического перехода от идентичности к самоактуализации личности в системе образования

В статье рассматривается культурно-исторический процесс перехода зарождения идей от общины, коллективизма до самоидентифицирующейся личности. Проводится ретроспективный анализ, начиная с Земских школ и заканчивая современностью наших дней. Обхват времени берётся более 200 лет, чтобы наглядно показать переход мировосприятия исследователей прошлых столетий и их кругозор в бытие тех реалии.

Ключевые слова: генезис, самоидентификация, осознанность, самоактуализация, идентичность, образовательная система

Leisan M. Sharafieva

The Genesis of the Cultural and Historical Transition from Identity to Self-Actualization of Personality in the Education System

The article examines the cultural and historical process of the transition of the origin of ideas from community, collectivism to self-identifying personality. A retrospective analysis is carried out, starting with the Zemstvo schools and ending with the modernity of our days. The girth of time is taken for more than 200 years to clearly show the transition of the worldview of researchers of the past centuries and their horizons into the existence of those realities.

Keywords: genesis, self-identification, awareness, self-actualization, identity, educational system

Развитие образования есть отражение человеческой природы бытия, интерпретация логики общества на определённом промежутке времени. Ещё каких-то 200 лет назад общество не задавалось вопросами личности, индивидуальности, самости. Сущность человека есть совокупность общественных отношений, подчёркивал В.И. Ленин [9], последователь Марксийской теории. Людей прошлых столетий волновал вопрос о свободе и равенстве. Проблема сознательной мысли, отождествление своего-Я от общественно-коллективного, явилась важной квинтэссенцией на пути к достижению процесса самоидентификации. Человек не может обозначить проблему до тех пор, пока разум не очертит её. Система образования должна развиваться сообразно мегациклу времени. Другими словами, традиции общества являются важной вехой культурно-исторического процесса, но воспитание только в рамках идентичности приведёт к застою в современной системе образования. Цель данной работы провести культурно-исторический анализ перехода «общественной сознательности» к индивидуальной самосовершенствующейся личности. Гипотеза исследования состоит в нескольких взаимосвязанных идеях о том, что если образование равнозначно эпохе, то воспитательный процесс обучения нужно нивелировать согласно развитию и усовершенствованию цивилизации, а так же заменить возвращение у обучающихся образовательных систем, в особенности младших школьников «идентичности» на «осознанную самоактуализацию»

Заглянув в бездну истории, проведя ретроспективный анализ, можно подчеркнуть важные фрагменты перехода от общественно-коллективной сознательности к самостоятельной осознанности. «Не познав истории мы должны признать себя случайностями» – афоризм В.О. Ключевского [8], однако знания должны интерпретироваться в качестве переходного момента развития, а не с позиции повторения прошлого.

Существующие дореволюционные Земские школы в царской России, которые вели обучение и воспитание детей, опираясь на почитание родителей, любви к царю, к отечеству и Богу привели бы современное общество в деградацию системы образования и воспитания. Когда Земство приняло решение о создании школы, оно опиралось на фактор полезности общине. Идея необходимости принуждённого приобретения необходимых форм поведения, считал Д.Б. Эльконин, есть возникновение «детства», периода исчезновения у отдельных форм инстинктивного поведения [6]. Все виды деятельности общественны по своей природе, поэтому ребёнок с первых дней жизни является «общественным существом» [6]. Каждый постулат того времени буквально гласил об общности и единстве, целостности и кооперации. После Великой Октябрьской социалистической революции общество, называемое прежде общиной, а затем рабочим классом, ещё не отождествляли себя, как единичная личность. «Раньше весь человеческий ум, весь его гений творил только для того, – говорил В.И. Ленин [9], – чтобы дать одним блага, а других лишить. Теперь все завоевание культуры станут «общенародным достоянием» [9]. Были созданы все условия для подъёма культурного уровня «народных масс». Нужно отметить, что с приходом идеи «октябрят» всё более укреплялось чувство общности. Так, например, пятиконечная нагрудная звезда октябрёнка означала отряд, группы детей из 5 человек, которые обязаны соблюдать свод условий и быть в неразрывной группе. Общественное сознание было единой константой мировосприятия людей. Зададимся вопросом, таккогда же появилась граница между общественным и личным, дифференцировала себя от коллектива? Как оказалось личность начали рассматривать только тогда, когда появились первые исследования по характерологии. Характерология в переводе с греческого обозначает черту, отдельный признак, то есть, то самое разделение целого на части.

В работах Лазурского Ф.Л. описывались типы, сущности, процессы и развитие самоформирования [3]. Идеи таких работ были вдохновением для исследователей того времени и поворотом к новому витку культурно-исторического перехода мировосприятия человека. Начали трактовать о воспитании детей не в приспособлении ребёнка к окружающей среде, а в формировании личности. Сухомлинский В.А. педагог – новатор своего времени сумел через идеи гуманной педагогики увидеть в ребёнке и укреплять всё лучшее [3]. Сухомлинский В.А. не отрицал коммунистические идеалы, разъяснение которых трактуется в идеи отдать жизнь стране, подчинив личные интересы интересам общим. Однако любовь и глубокое желание формировать и воспитывать счастливые личности был тем самым переходным этапом на пути формирования осознанной самоактуализированной личности.

Выгодский Л.С. подчёркивал, что ребёнка не надо воспитывать извне, он должен самовоспитываться [3]. Идеи Выгодского Л.С. обществу того времени были новшеством, неким просветом, который вёл поколение в новый передовой подход. Соединив психологию и педагогику, взгляды Выгодского опередили время. Занков Л. В. ученик Выгодского Л.С. выдвинул идею развивающего обучения [7]. По его мнению, и мнению других исследователей традиционная школа не раскрывала резервов психического развития ребёнка. Занков Л.В. [7] рассматривал обучающихся со стороны развития индивидуальных способностей каждого. Леонтьев А.Н. продолжал линию Выгодского Л.С. [2], утверждая роль социальной детерминации в развитие личности. На ленте истории можно тщательно разглядеть переход идей, в особенности проследить зарождение и поглощение в единую массу однолинейного мнения, где система прежнего массового коллективного образования перетранслировалась на индивидуальное формирование каждой отдельной личности.

В начале XX века понятие личность твёрдо вошло в обиход сознания людей. Один за другим появлялись школы, центральной идеей которых было развитие личности обучающегося. Школа «Здравого смысла» Леонтьева А.Н. известная как «Школа 2100» центральной идеей, которой является научение ребёнка не выживать, а жить полноценной жизнью. Сформировать личность человека, умеющего отвечать за себя. Школа развивающего обучения Занкова Л.В., которая появилась в 1993 году, после распада СССР в Московской школе №172 [7], цель обучения – это достижение оптимального общего развития каждого ребёнка. Концепции Д.Б. Эльконина, Давыдова В.В. [4] усвоение школьниками круга умений, знаний и навыков, которые будут необходимы для дальнейшего развития личности. Они лишь подчёркивают и подтверждают важность идеи развития личности. Не трудно предположить на фоне ретроспективного анализа перспективный анализ направления мировосприятия исследователей новаторов нашего времени. В XXI веке продолжают развиваться концепции развития личности ребёнка. Более того Федеральный государственный образовательный стандарт выдвигает требования к результатам освоения универсальных учебных действий. Универсальные действия это обобщённые способы деятельности, способствующие саморазвитию и самосовершенствованию обучающегося (А.Г. Асмолов, Г.В. Бурменская, И.А. Володарская [1-10] и другие). Обратите внимание, личностные компетенции в Федеральном государственном образовательном стандарте выдвинулись на первый план, и только затем предметные. Самосовершенствование, самоактуализация, самомотивация – всё больше появляется слов с корнем «сам». Однако есть некое противоречие в современной системе образования. Личностные универсальные действия это личностное самоопределение, действия смыслообразования, нравственно-этического воспитания –привитие чувства патриотизма. Однако социальные чувства приводящие к идентичности, стойкий принцип, запечатлённый на фоне безусловных установок, вплоть до рефлексорных, содержанием которого является привязанность к идентификации с другими. Получаем противоречие, которое никак не отождествляется с современными методами образования. Воспитание самосовершенствующейся личности предполагает постоянное развитие вне зависимости от места нахождения. В современной реалии не должно быть границ «своих» и «чужих». Дети XXI века должны воспитываться на самовоспитании.

Генезис культурно-исторического перехода от идентификации коллектива к осознанной самоактуализации предполагает переход на новый уровень воспитания. И каждый раз, возводя невидимый забор в виде ограничений, люди лишают возможности увеличить горизонты познания. В сознании людей есть некая идея – х, в которой они думают, что лишь прививая любовь к своей Родине, к своему языку можно удержать историю своего народа. Популярен тот язык, который эффективен в экономике развития на данном этапе времени. Поэтому страх народа, что ребёнок забудет свои корни, теряет целесообразность. Воспитывая личность, двусмысленные понятия приводят ребёнка в замешательство. Приходится констатировать, что существующее противоречие в воспитании чувством идентичности и принадлежности с чувством осознания ответственности за себя и других в корне меняют антагонизм. Человек консервативен по своей природе. Любое отклонение от установленных норм миропознания человека приводит к устрашающим последствиям. Например, опубликованные работы по проблемам культурно-исторической психологии Выгодского, тут же начали обвиняться и критиковаться, так как отступление от существующего Марксизма не вписывались в устоявшуюся систему мышления того времени. [3] Может быть, смена воспитания идентичности, на воспитание осознанной самоактуализированной личности тоже не будет понятна и принята поколением наших дней, но главное заложить семя сомнения и тогда ростки новых идеологий дадут о себе знать.

Таким образом, генезис культурно-исторического процесса от тождественной друг другу идентичности к самоактуализированной осознанности, несмотря на страх разрушения устоявшихся норм системы, является наиболее приемлемым в системе воспитания личности в образовательном пространстве, нежели воспитания самопожертвования ради иллюзорной идеи. Именно осознанность является тем непрерывным отслеживанием своего-Я, которое не позволит человеку перейти черту, так как высокоэффективная самоидентифицирующаяся личность не допустит манипулировать собой и своим окружением. Воспитание осознанной личности это привитие устойчивых свойств коммуникации, где конфликт между сторонами не будет возможен, так как умение прийти к компромиссу, к общему консенсусу является одной из черт осознанной личности.

В заключении хотелось бы подчеркнуть, что переход от воспитания личности чувством патриотизма к чувству осознанности и ответственности за свои действия является важным фактором в развитии самоактуализированной личности. Культурно-исторический переход от идеи коммунизма, должен плавно переходить в идеи самоидентифицированной личности, где каждый человек является целостным вне зависимости от рамок, которое выдвигает общество.

Литература:

1. Блэр К. Насколько похожи флюидное познание и общий интеллект? Перспектива развития нейробиологии на жидкое познание как аспект когнитивных способностей человека // Поведенческая наука о мозге. Том 29. № 2. 2006. – С. 109-125. DOI:10.1017/S01405 25X06009034
2. Выготский, Л.С. История развития высших психических функций. Развитие высших психических функций. / Л.С. Выготский. – М.: Изд-во Академии педагогических наук, 1960. – 505 с.
3. Выготский, Л.С. Педагогическая психология. / Л.С. Выготский. – М.: Педагогика, 1991. – 480 с.
4. Давыдов, В.В. Соотношение понятий «формирование» и «развитие» психики Обучение и развитие: Материалы по симпозиуму (июнь-июль 1966). – М.: Просвещение, 1966. С. 35-48.
5. Дубровина, И.В. Идеи Л.С. Выготского о содержании детской практической психологии [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. № 3. 2013. URL: <http://psyedu.ru/journal/2013/3/3432.phtml> (дата обращения: 08.09.2022).
6. Забродин, Ю.М., Метелькова Е.И., Рубцов В.В. Концепция и организационно-структурные модели психологической службы образования [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. Том 8. № 3. 2016. С. 1–15. DOI:10.17759/psyedu.201608030
7. Занков, Л.В. Развитие учащихся в процессе обучения. / Л.В. Занков. – М.: Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1963. – 291 с.
8. Ключевский, В.О. Афоризмы и мысли об истории: Афоризмы. Исторические портреты и очерки. Дневники / В.О. Ключевский. – М.: Эксмо, 2007 – 480 с.
9. Ленин, В.И. Государство и революция. / В.И. Ленин. – М.: Изд-во Азбука, 2019. – 207 с.
10. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. / А.Н. Леонтьев – М.: Политиздат, 1975. – 115 с.

Об авторе:

Шарафиева Лейсан Маратовна, учитель начальных классов МБОУ «СОШ № 52», г. Набережные Челны, Россия, Sharafieva.leisan.80@mail.ru

About the author:

Leisan M. Sharafieva, primary school teacher, Secondary School No. 52, Naberezhnye Chelny, Russia, [Sharafieva.leisan.80@mail.ru](mailto:leisan.80@mail.ru)

УДК 65.013

Шляпников С. Е.

Психологическая адаптация педагога как проблема управления персоналом в школе

В статье рассматриваются основные вопросы, связанные с психологической адаптацией педагога в общеобразовательной организации. Предложена система мер, которая позволит повысить уровень психологической адаптации педагогов.

Ключевые слова: психологическая адаптация, тренинговая программа

Sergey E. Shlyapnikov

Teacher's Psychological Adaptation as a Human Resources Problem in the School

The article discusses the main issues related to the psychological adaptation of a teacher in a general education organization. A system of measures is proposed that will increase the level of psychological adaptation of teachers.

Keywords: psychological adaptation, training program

Проблемы психологической адаптации переживает абсолютное большинство молодых педагогов. У одних педагогов процесс адаптации проходит успешно, другие уходят из профессии. Но система непрерывного педагогического образования, к сожалению, слабо реагирует на этот очевидный факт и не предусматривает мер, способствующих решению проблемы адаптации педагогов.

На сегодняшний день существуют различные подходы к пониманию процесса адаптации. В социологии адаптация понимается как соответствие конкретной личности социальной роли учителя. В психологии труда адаптация чаще всего понимается как соответствие компетенций специалиста профессиональным стандартам и профессиональным задачам, которые ставятся перед специалистом. Низкий уровень психологической адаптации педагогов обусловлен целым рядом факторов. В первую очередь профессиональная программа педагога, описанная в профессиональных стандартах устаревает, так как постоянно появляются новые формы и технологии профессиональной деятельности.

Также, низкий уровень адаптации молодых педагогов выпускников ВУЗов обусловлен следующими факторами:

1. Низкий уровень профессиональных компетенций преподавателей по профессионально важным дисциплинам.
2. Несформированность профессиональной идентичности у педагога.
3. Несформированность отдельных профессиональных компетенций у педагога.
4. Неготовность решать воспитательные задачи помимо образовательных.

Данилюк Е.С. также обозначает некоторые проблемы специфичные для современной образовательной среды:

1. Незнание педагогом техник психоэмоциональной разгрузки, профилактики стресса и эмоционального выгорания.
2. Неготовность к применению новых для себя технологий и новых видов деятельности, характерных для учителя.
3. Педагог не видит перспектив для своего личного и профессионального развития [1].

Сачкова А.В. отмечает, что помимо проблем, непосредственно связанных с реализацией образовательного процесса, можно отметить проблемы взаимодействия с родителями и обучающимися [2]. В первую очередь это относится к взаимодействию с обучающимися «группы риска» и их родителями. Если педагог сам закомплексован, имеет непроработанные страхи, низкую самооценку, для него представляет сложность общение и с родителями, не проявляющими агрессивность.

Как отмечает Е.Г. Гуданцева адаптация педагогов является важнейшей проблемой для руководителя образовательного учреждения [1]. И для решения комплекса проблем адаптации необходима разработка эффективной системы управления персоналом в образовательном учреждении. Есть несколько практик, которые используются сегодня в образовательных учреждениях для решения проблемы адаптации:

1. Целевое обучение – при такой организации адаптации в школу приходят работать выпускники, которым уже знакомо это учреждение, система отношений в нём. Как отмечает Данилюк Е.С. таких педагогов считают наиболее мотивированными [1]. Однако, выпускник, комфортно чувствующий себя в роли ученика, не несущего особой ответственности, может некомфортно чувствовать себя в роли учителя.
2. Назначение педагога-наставника – в организации за педагогом закрепляется несколько молодых специалистов, которых он консультирует по вопросам профессиональной деятельности. Также, молодые специалисты могут обращаться за поддержкой к методистам городских информационно-методических центров. Если с точки зрения формирования компетенций у специалистов такой подход может быть эффективен, то психологические проблемы адаптации педагога решаются не всегда.
3. Выполнение обучающимися в ВУЗе роли вожатого в летнем лагере, волонтёра в детских организациях. Поняв особенности взаимодействия с детьми и педагогическим коллективом, выпускники могут окончательно

принять для себя решение, готовы ли они к педагогической деятельности. Такой путь эффективен с точки зрения образовательного учреждения, так как люди, тяжело адаптирующиеся, в учреждение просто не попадают. Но для самого выпускника очень остро встаёт вопрос получения более подходящей профессии.

4. Взаимодействие с отделами поддержки трудоустройства выпускников. При такой модели адаптации учреждение формирует запрос на специалистов для ВУЗа и получает группу специалистов, из которой может отобрать подходящих. С одной стороны, учреждение имеет возможность целенаправленного отбора. С другой стороны, нет гарантии, что в школу попадут лучшие выпускники, а не те, кого больше нигде на работу не приняли. И даже студенты успешные при обучении в ВУЗе могут оказаться не очень успешными в профессиональной деятельности.

Таким образом, ни одна из существующих практик подбора сотрудников не гарантирует успеха психологической адаптации педагогов. Так происходит потому что процессы психологической адаптации осуществляются разрозненно и не имеют комплексного характера. Для эффективной психологической адаптации педагогов необходимо создание комплексной системы подготовки и адаптации из нескольких этапов:

1. Профессиональные пробы на уровне профильного класса. Для обучающихся школ создаются профильные группы психолого-педагогической направленности. Даются возможность побыть в роли педагога, тьютора для детей более младшего возраста. Проводятся различные обучающие и тренинговые занятия на развитие необходимых педагогу личных качеств. Уже на этом уровне выпускник школы может оценить свою готовность к профессиональной деятельности. Для обучающихся, готовых к профессиональной деятельности, учреждение создает возможности для целевого обучения.
2. Профессиональные пробы в ВУЗе. Все дисциплины, предполагающие получение конкретных профессиональных навыков должны осуществлять педагоги имеющие большой опыт практики, либо непосредственно работающие в учреждениях. Преподаватель не работающий с детьми и при этом ведущий практики по курсам, не может передать необходимый профессиональный опыт. В учебных планах должны присутствовать курсы по работе с детьми с ОВЗ, группой риска, работе с документацией педагога. Психологическая готовность к профессиональной деятельности должна достигаться за счёт тренинговых занятий и индивидуального психологического консультирования. Необходимо организовывать встречи с действующими педагогами и руководителями образовательных учреждений для передачи студентам наиболее эффективных педагогических практик. Прохождение практики не должно носить формальный характер, студенты должны непосредственно включаться во все процессы, происходящие в школе.
3. Психолого-педагогическая поддержка молодых специалистов в учреждениях. Должно осуществляться не только наставничество в профессиональном плане, описанное выше, но и психологическое сопровождение педагогов. Как на уровне учреждения, так и на городском уровне должны проводиться обучающие и тренинговые занятия, направленные на повышение адаптации педагогов. Организовывается взаимодействие между молодыми специалистами города через совместные мероприятия, социальные сети для обмена опытом. В учреждениях, демонстрирующих наиболее высокие показатели, организуются стажировочные площадки, осуществляющие психолого-педагогическую поддержку молодых специалистов.

Осуществление такой комплексной психолого-педагогической поддержки формирования молодых специалистов на нескольких уровнях позволит значительно повысить уровень адаптации молодых педагогов. Перспективным направлением представляется разработка системы занятий по формированию педагогических компетенций на всех уровнях психолого-педагогического сопровождения.

Литература:

1. Гуданцева, Е.Г. Актуальная значимость проблемы адаптации молодых педагогов/Е.Г. Гуданцева // Вестник Бурятского Государственного Университета: Образование. Личность. Общество. – 2021. – №3. – С. 10-15.
2. Данилюк, Е.С. Проблемы адаптации молодого педагога URL: <http://nsportal.ru/shkola/administrirovanie-shkoly/library/2013/09/23/problemey-adaptatsii-molodogo-pedagoga/E.C>.
3. Данилюк (дата обращения 29.09.2022) – Режим доступа: свободный
3. Сачкова, А.В. Дополнительная профессиональная образовательная программа «Адаптация молодого педагога» / А.В. Сачков URL: <http://nsportal.ru/shkola/raznoe/library/2013/03/14/adaptatsiya-molodogo-pedagoga-v-obrazovatelnom-uchrezhdenii> (дата обращения 29.09.2022) – Режим доступа: свободный

Об авторе:

Шляпников Сергей Евгеньевич, педагог-психолог 1 категории, МАОУ СОШ № 34 г. Томска, старший преподаватель кафедры дефектологии факультета психологического и специального образования, Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия, school34-tomsk.ru

About the author:

Sergey E. Shlyapnikov, Teacher-Psychologist, the 1st Category, Secondary School No. 34 of Tomsk, Senior Lecturer, the Department of Defectology of the Faculty of Psychological and Special Education, Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia, school34-tomsk.ru

РАЗДЕЛ II АКТУАЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ ДЕФЕКТОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 376.37

Ганиева А.М.

Эфирные масла как средство релаксации на логопедических занятиях

В данной статье рассматриваются эфирные масла как альтернативные средства в коррекции психо-эмоционального состояния ребенка во время логопедических занятий. С помощью подборки определенных масел или смеси масел можно контролировать эмоциональное состояние логопата. В обзоре дается информация по основным эфирам, которые можно использовать для стабилизации или релаксации ребенка на занятии.

Ключевые слова: эфирное масло, релаксация, аромат, средство, ребенок, логопед

Ganieva A.M.

Essential Oils as a Means of Relaxation in Speech Therapy Classes

In this article, essential oils are considered as alternative means in correcting the psycho-emotional state of a child during speech therapy classes. With the help of a selection of certain oils or a mixture of oils, you can control the emotional state of a speech therapist. The review provides information on the main esters that can be used to stabilize or relax the child in the classroom.

Keywords: essential oil, relaxation, fragrance, remedy, child, speech therapist

Сегодня все чаще приходится сталкиваться с проблемами гиперактивности, или замкнутости ребенка, отсутствия желания и мотивации капризы, истерики и др. также негативно влияют на качество и динамику логопедических занятий. Кабинет не всегда может «завлечь» ребенка. Современный логопедический кабинет – это не просто удобная и качественная мебель, технические средства и игрушки, но и особая атмосфера комфорта, эстетики, смысловой нагрузки и доверия. При проведении коррекционной работы важно, чтобы ребенка ничего не отвлекало и возникало чувство радости от посещения логопеда. В подобных ситуациях логопед может использовать один из нетрадиционных способов в коррекции речевых нарушений – ароматерапию. Цель ароматерапии – восстановление общего физиологического равновесия и достижение наиболее адекватного психосоматического состояния с помощью эфирных масел. Новые методы и приемы помогают поддерживать интерес детей к занятиям, сделать их более разнообразными и комплексными, что в конечном итоге содействует правильному речевому развитию и преодолению речевых проблем. Эффект от применения таких нетрадиционных средств зависит от квалификации логопеда, его умения включать новые методы в классические занятия. Эфирные масла, как правило, стимулируют развитие обонятельных центров в головном мозге. Дети-логопаты с удовольствием посещают занятия логопеда, если еще к эстетической привлекательности добавляются приятные ароматы цитрусовых или пряных ароматов. Противопоказаниями к применению эфирных масел могут стать следующие заболевания: аллергические реакции, индивидуальная непереносимость, психозы, эпилепсия, бронхиальная астма, травмы головного мозга, онкологические заболевания, гипертония, гипотония, повышение свертываемости крови, шизофрения. Чаще всего на логопункте дошкольникам и младшим школьникам рекомендуется использовать эфирные масла в виде распыления ароматов через аромадиффузор или аромалампу. Ультразвуковой аромадиффузор дополнительно будет увлажнять помещение, что особенно важно в зимний отопительный сезон, когда воздух в кабинете становится сухим.

Существует большое количество эфирных масел, которые благотворно сказываются на психо-эмоциональном состоянии. Влияние эфирных масел на нервную систему не вызывает сомнений, так как вдыхание приятных ароматов вызывает чувство расслабления, удовольствия, а порой и эйфории. Соответствующим образом подобранный состав ароматических компонентов может вызывать самые различные (запрограммированные или неожиданные) реакции типа противоспазматических, успокаивающих, антиневралгических (снимает невралгические боли и спазмы, тики), возбуждающих, болеутоляющих, наркотических, возбуждающих чувственность, а также способен оказывать избирательное действие как на периферическую, так и на центральную нервную систему. Для детей дошкольного возраста рекомендуется использовать эфирные масла ромашки и лаванды. Эфирное масло лаванды имеет успокаивающее, антистрессовое, антидепрессивное свойство. Масло лаванды относится к маслам общетерапевтического действия. Оно сочетается со всеми маслами и может использоваться в работе с детьми до года, так как является гипоаллергенным маслом. Данное масло также эффективно выравнивает пульс и снижает высокое давление. Если на занятие пришел перевозбужденный или гиперактивный ребенок, то благодаря аромату лаванды логопед сможет качественно провести занятия. У ребенка, который вдыхает эфирные масла лаванды с 22 секунды начинают реагировать обонятельные нейроны, посылающие в мозговые центры сигнал успокоиться,

стабилизироваться. Такой ребенок будет меньше отвлекаться, урок пройдет максимально плодотворно, что будет способствовать скорейшему уменьшению речевых нарушений. Часто дети приходят к логопеду и могут стесняться или бояться его. Именно масло лаванды позволит устранить внутреннее напряжение, скованность ребенка или состояние беспокойства. Обладая способностью уравнивать, лаванда прекрасно поможет детям, склонным к истерии, маниакальной депрессии или при частых сменах настроения. Не обязательно использовать аромалампу, диффузор, достаточно несколько капель лаванды нанести на аромакулон или на аромамедальон логопеда и ребенок сможет вдыхать эфирное масло. Конечно, при использовании любого аромасла необходимо уточнить у родителей нет ли у ребенка аллергии и провести обонятельный и кожный тест. Для этого в течение нескольких дней ребенок должен вдыхать аромат эфирного масла, нанесенного на носовой платок. Далее для кожного теста необходимо каплю эфирного масла смешать с любым базовым маслом (жожоба, миндальное, персиковое, масло ростков пшеницы, масло авокадо и т.д.) и нанести на запястье ребенка. Это делается с целью выявления кожных реакции на конкретное масло. Надо отметить, что эфирное масло лаванды можно использовать и как массажное при проведении пальчиковой гимнастики или самомассажа лица, кистей рук. Еще одним гипоаллергенным маслом является эфирное масло ромашки, которое также можно использовать при работе с детьми раннего возраста. Масло ромашки одновременно согревает и успокаивает, поднимает настроение, укрепляет и вдохновляет, способствует улучшению концентрации внимания, бодрит, оживляет ум [1]. Ромашковое масло считается одним из лучших успокаивающих ароматерапевтических инструментов, что сполна проявляется в психоэмоциональной сфере. Оно несет расслабление и покой и на физическом, и на эмоциональном уровне, прекрасно снимает возбуждение и раздражение, позволяет быстро справиться с беспокойством и напряжением. Это одно из лучших эфирных масел от бессонницы, при этом нормализация сна способствует и более глубокому отдыху и восстановлению. Ромашковое масло также эффективно устраняет перевозбуждение, нервозность, нестабильность эмоционального фона, помогает преодолеть негативные переживания и гнев, прекрасно подходит для снятия усталости путем глубокого, комплексного устранения напряжения и стресса [2].

Следующее наиболее эффективное аромасла – это эфирное масло розмарина, которое способствует улучшению памяти, концентрации внимания, что немаловажно, когда дети приходят на занятия после детского сада или уроков уставшими или рассеянными. В состав розмарина входят сочетания 1,8 – цинела и камфоры, которые стимулируют центральную нервную систему. Масло розмарина также снимает напряжение и переутомление с глаз. Обычно аромалампу можно включать на 20 минут и в данном случае во второй половине занятия. Эфирное масло розмарина снимает психические блоки, создает в сознании ясность и уверенность, мобилизует моральные и творческие силы, развивает коммуникабельность [4]. Эфиры имеют способность и к повышению давления, поэтому при работе с данным маслом необходимо проконсультироваться с педиатром ребенка и уточнить у родителей, нет ли у ребенка гипертонии или иных заболеваний, при которых запрещено использовать эфирные масла. Масло розмарина придает сил, энергии и радости жизни, что особенно важно в работе с очень замкнутыми детьми и детьми с овз. В целом данное эфирное масло необходимо использовать с 6 лет в малых дозах для повышения работоспособности и улучшения умственной деятельности и быстроты реакции ребенка.

Масло лимона тоже является незаменимым помощником в работе логопеда. Оно показано при ярко выраженном душевном изнеможении, переутомлении, апатии, отсутствии мотивации и интереса к жизни. Хорошо улучшает способности логического мышления, усиливает концентрацию и обучаемость, повышает творческие способности и гибкость. Помимо своего основного свойства – обеззараживать воздух, это цитрусовый аромат позволяет быстро и безболезненно адаптироваться к новым условиям (особенно во время консультации или первого обследования) или людям. Очень часто приходят дети на первичное обследование, которые сильно зажаты и не могут отойти от матери, или впадают в истерику при виде чужого человека, в этом случае распылив за 10 минут до начала консультации эфирное масло лимона, логопеду удастся избежать форс-мажорных обстоятельств. Таким образом, эфирное масло лимона поднимает настроение и избавляет от негативных мыслей, создает бодрящую, освежающую и радостную атмосферу. Достаточно добавить 1 каплю масла из расчета на 5-6 м² кабинета логопеда. Необходимо помнить, что детям используем дозировку в два раза меньшую, чем взрослым и принцип чем больше капель, тем лучше будет ложным. Если регулярно будете использовать данный аромат, есть вероятность привыкания ребенка, поэтому любое эфирное масло даем курсами 7-14-21 день, далее меняем аромат. К цитрусовым эфирным маслам также относятся апельсин, мандарин, лайм, грейпфрут, петитгрейн (нероли). Отдельно хочется сказать, что при работе с детьми с нарушениями в интеллектуальном плане или с детьми из неблагополучных семей лучше всего использовать эфирное масло нероли, которое показано при слабостях, детских страхах и потерях, фобиях и ночных кошмарах. Очень важно проработать психологическую сторону и только после этого вести целенаправленную деятельность над коррекцией речевых нарушений. Все вышеперечисленные масла имеют и индивидуальные свойства, которые логопед может изучить из энциклопедии эфирных масел, но общее – это снятие эмоциональной подавленности, поднятие настроения и избавление от чувства беспокойства, стресса и т.д. Логопед всегда может сочетать эти масла или взаимозаменять на своих занятиях с целью предупреждения к привыканию.

Еще несколько эфирных масел, которые будут полезны на занятиях логопеда хвойные аромасла. Основное действие группы масел – это иммуномодулирующее и противовоспалительное. Например, эфирное масло ели можно использовать с детьми с РАС, ЗРП или УО, которое помогает устранять нервозность, страх перед одиночеством, состояние неудовлетворенности, восстанавливает силы при нервном истощении и эмоциональных срывах [2]. Дети с овз всегда непредсказуемы на занятиях, поэтому важно позаботиться об эмоционально-психологическом комфорте данной категории детей с помощью ароматерапии. Именно масло ели поможет снять усталость или накопившуюся обиду у ребенка. Масло кедра в свою очередь способствует приданию мужества, самоуверенности и веры в себя, вызывает чувство комфорта и защищенности. Рекомендуется при проявлениях

страха, агрессии, гнева и физиологической несогласованности поступков. Эфирное масло пихты снимают усталость, повышенную тревожность и другие виды нервного напряжения, а сосна устраняет агрессию и импульсивность, дает прилив свежих сил и энергии. Повышает работоспособность, концентрацию внимания, быстроту реакции и сообразительность. Восстанавливает душевное равновесие [1].

Таким образом, грамотное использование логопедом эфирных масел сможет ускорить процесс коррекции речевых нарушений путем положительного влияния на психоэмоциональную сторону ребенка-логопата. Главное соблюдать дозировку, использовать только качественные эфирные масла и знать противопоказания к применению. Самое главное, аромамасла не вызывают привыкание в отличие от медикаментозных средств, очень приятны в применении и нравятся детям.

Литература:

1. https://zdravcity.ru/p_aspera-maslo-sosny-obyknovennoj-jefirnoe-fl-10ml-0092061.html
2. <http://aromaved.ru/efirnye-masla/efirnoe-maslo-romashki.html>
3. Войткевич, С.А. Эфирные масла для парфюмерии и ароматерапии <http://www.real-aroma.ru/Voitkevitch/aromaparfumoil.htm>
4. Леонова, Н.С. Ароматерапия для начинающих / Н.С. Леонова. – Москва: ФАИР-ПРЕСС, 2007. – 224 с.
5. Дмитриевская, Л. Обманывая возраст. Практика омоложения. Эксклюзивные методики ароматокосметологии и терапии / Л. Дмитриевская. – Санкт-Петербург, 2006. – 179 с.

Об авторе:

Ганиева Альбина Мавлетовна, кандидат филологических наук, доцент, ФГБОУ ВО «Набережночелнинский государственный педагогический университет» г. Набережные Челны, Россия, milhun@mail.ru

About the author:

Albina M. Ganieva, Candidate of Philology, Associate Professor, Naberezhnye Chelny State Pedagogical University, Naberezhnye Chelny, Russia, milhun@mail.ru

УДК 376.37

Глотко О.В., Ермакова М.А.

Коррекция семантической дислексии у школьников с умственной отсталостью

В статье представлены результаты исследования семантической дислексии и направления логопедической работы по коррекции данного нарушения у школьников с умственной отсталостью.

Ключевые слова: семантическая дислексия, чтение, алексия, умственная отсталость, логопедическая работа

Olga V. Glotko, Maria A. Ermakova

The Correction of Semantic Dyslexia in Schoolchildren With Mental Retardation

The article deals with the results of research of semantic dyslexia and the direction of speech therapy work in order to correct this disorder in schoolchildren with mental retardation.

Keywords: semantic dyslexia, reading, alexia, mental retardation, speech therapy

Проблема коррекции дислексии в настоящее время является актуальной в связи с увеличением количества школьников с данным нарушением. Особенно распространены нарушения чтения среди детей с умственной отсталостью. Наиболее часто у данной категории обучающихся встречается семантическая дислексия, что требует поиска необходимых путей коррекции данного вида нарушений чтения у школьников с нарушениями интеллекта.

Исследование проводилось на базе ГАОУ школы-интерната № 10 г. Белогорска Амурской области. В нем приняли участие обучающиеся 6-х классов (24 школьника). Все обучающиеся в соответствии с заключением ПМПК имеют легкую степень умственной отсталости.

Целью нашего исследования было выявить уровень сформированности слогового синтеза, лексического значения слова, понимания прочитанного у школьников с умственной отсталостью с семантической дислексией и провести логопедическую работу по коррекции семантической дислексии с данной категорией детей.

В ходе диагностического исследования мы использовали методики, разработанные Л.В. Венедиктовой, О.А. Ишимовой, Р.И. Лалаевой, А.Н. Корневым, Н.В. Серебряковой. Методики использовались в модифицированном виде [1; 2; 3].

Констатирующее исследование состояло из двух этапов. На первом этапе была проведена диагностика двадцати четырех школьников: у двоих была выявлена алексия (8,3%), у 20 обучающихся наблюдалась семантическая дислексия (83,4 %), двое детей не имели семантических нарушений чтения (8,3%).

На втором этапе исследование проводилось по трем показателям: исследование слогового синтеза, исследование осознания лексического значения слова и исследование понимания прочитанного. В нем приняли участие 20 обучающихся, у которых была выявлена семантическая дислексия.

Обобщив результаты по трем исследуемым показателям, мы получили уровни, раскрывающие характер нарушений при семантической дислексии у школьников с умственной отсталостью.

Высокий уровень не был выявлен ни у одного ребенка. Данный уровень характеризуется тем, что дети понимают значение всех прочитанных слов, могут их объяснить, хорошо понимают смысл прочитанных предложений и текста, отвечают на 7 – 10 вопросов к тексту, при исследовании лексического значения слова подбирают 8 – 10 синонимов и антонимов, объясняют лексическое значение 8 – 10 слов, слоговой синтез у них не нарушен – правильно воспроизводят все предложенные слова и предложения.

Средний уровень был выявлен у 14 обучающихся (70%) – эти дети правильно читали, при чтении правильно понимали значение большинства слов, соотносили прочитанное слово с картинкой, большую часть предложений понимали правильно, верно подбирали картинку к большинству предложений. Но испытывали трудности в понимании прочитанного текста, правильно отвечали только на 4 – 6 вопросов к тексту. При исследовании лексического значения слова дети правильно подбирали 5 – 7 синонимов и антонимов, правильно объясняли значение 5 – 7 слов. При выполнении заданий иногда требовалась небольшая помощь педагога. Слоговой синтез у них не нарушен – правильно воспроизводили все предложенные слова и предложения.

Низкий уровень был выявлен у 6 обучающихся (30%). Такие дети правильно понимали прочитанное слово, но затруднялись в понимании прочитанных предложений, не всегда могли соотнести предложение с картинкой, смысл прочитанного текста не понимали, отвечали на три и менее вопроса к тексту. При выполнении заданий на исследование осознания лексического значения слова они верно подбирали 4 и менее синонимов и антонимов, объясняли значение 4 и менее слов из каждой группы. Им требовалась помощь педагога при выполнении заданий. Слоговой синтез у них нарушен, они испытывали затруднения в воспроизведении некоторых предложений и многосложных слов.

По итогам констатирующего эксперимента все дети были разделены на две группы – контрольную и экспериментальную. Контрольную группу составили 10 детей, у которых был выявлен средний уровень, экспериментальную группу составили 10 детей с низким и средним уровнем.

В ходе коррекционной работы мы применяли в модифицированном виде методики Т.П. Бессоновой, Л.В. Венедиктовой, Р.И. Лалаевой, А.В. Ястребовой [2; 4; 5].

Логопедическая работа по коррекции семантической дислексии у школьников с умственной отсталостью проводилась с октября 2021 года по май 2022 года на индивидуальных, подгрупповых и групповых занятиях. Занятия проводились три раза в неделю.

В соответствии с методическими рекомендациями Р.И. Лалаевой нами были определены следующие направления логопедической работы по коррекции семантической дислексии:

- развитие слогового синтеза;
- расширение и уточнение лексики;
- работа по формированию понимания прочитанного;
- работа по уточнению синтаксических связей между словами в предложении.

Рассмотрим их более подробно.

Так, для развития слогового синтеза использовались следующие упражнения: воспроизведение слов и предложений, произнесенных педагогом по слогам; добавление недостающих слогов в слова; составление слов из слогов, данных в беспорядке. Эта работа проводилась с теми детьми, у которых по результатам диагностического этапа исследования было обнаружено нарушение слогового синтеза.

Для расширения и уточнения лексики использовали упражнения, предполагающие подбор синонимов и антонимов к словам, упражнения на расширение объема уточняющего понятия, подбор глаголов и определений к существительным и другие упражнения.

Для формирования понимания прочитанного предлагались следующие упражнения: найти в тексте ответ на заданный вопрос; составить план прочитанного текста; пересказать прочитанный текст; придумать начало или конец прочитанного текста; проводилась работа с сюжетными картинками, работа с деформированным текстом (прочитав изолированные предложения детям предлагалось составить связный текст).

При чтении слов, предложений, текстов проводилась работа по уточнению значения малознакомых и незнакомых слов: сначала детям предлагалось самостоятельно понять значение слова через контекст, если это не

удавалось педагог объяснял значение слова.

При работе над пониманием прочитанного текста на начальных этапах работы использовался простой речевой материал – тексты из 5 – 6 простых предложений. По мере развития понимания прочитанного материал усложнялся.

Подбирая речевой материал, мы учитывали его сложность и способ чтения обучающихся. Для детей с послоговым способом чтения подбирали более простой речевой материал.

Работа по развитию и уточнению синтаксических связей между словами в предложении осуществлялась с помощью таких упражнений, как составление словосочетаний и предложений из предложенных слов; составление предложений с помощью вопросов; составление предложений из слов в неопределенной форме; составление предложений по графической схеме.

Выполняя предложенные упражнения, обучающиеся развивали и закрепляли навыки словоизменения и словообразования, умение разбираться в связях между словами в предложении.

Таким образом, при организации логопедической коррекционной работы на занятиях мы использовали дифференцированный подход, учитывали индивидуальные особенности обучающихся, что выражалось в степени сложности предлагаемых заданий, в их объеме с учетом уровня работоспособности учащихся, в форме их выполнения и степени самостоятельности. Об эффективности проведенной логопедической работы по коррекции семантической дислексии у школьников с умственной отсталостью свидетельствуют результаты контрольного эксперимента, которые показали положительную динамику.

Литература:

1. Корнев, А.Н. Методика диагностики дислексии у детей: методическое пособие / А.Н. Корнев, О.А. Ишимова – СПб.: Издательство Политехнического университета, 2010 – 72 с.
2. Лалаева, Р.И. Нарушение чтения и письма у младших школьников. Диагностика и коррекция: учебно-методическое пособие / Р.И. Лалаева, Л.В. Венедиктова – Ростов на/Д: «Феникс»; СПб.: «Союз», 2004. – 224 с.
3. Лалаева, Р.И. Методика психолингвистического исследования нарушений устной речи у детей: учебно-методическое пособие / Р.И. Лалаева – СПб: Наука – Питер, 2006 – 102 с.
4. Ястребова, А.В. Коррекция нарушений речи у учащихся общеобразовательной школы: пособие для учителей-логопедов / А.В. Ястребова – М.: Просвещение, 1984 – 158 с.
5. Ястребова, А.В. Обучаем читать и писать без ошибок: комплекс упражнений для работы учителей логопедов с младшими школьниками по предупреждению и коррекции недостатков чтения и письма / А.В. Ястребова, Т.П. Бессонова – М.: АРКТИ, 2018 – 360 с.

Об авторах:

Глотко Ольга Владимировна, магистрант, ФГБОУ ВО «Благовещенский Государственный педагогический университет», г. Благовещенск, Россия, masha25@inbox.ru

Ермакова Мария Александровна, кандидат педагогических наук, доцент, ФГБОУ ВО «Благовещенский Государственный педагогический университет», г. Благовещенск, Россия, masha25@inbox.ru

About the authors:

Olga V. Glotko, undergraduate, Blagoveshchensk State Pedagogical University, Blagoveshchensk, Russia, masha25@inbox.ru

Maria A. Ermakova, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Blagoveshchensk State Pedagogical University, Blagoveshchensk, Russia, masha25@inbox.ru

УДК 159.9

Исмагилова Р.И.

Чтение медицинских карт, как вспомогательный материал, для составления плана коррекционной работы с детьми

Анализ медицинской карты ребенка, начиная с перинатального периода, может дать представление о формирующемся организме, а также о причинах возможных отклонений. Грамотно собранный анамнез помогает специалисту составить план коррекционной работы. Статья направлена на информирование узких специалистов о методе сбора информации из медицинских карт детей.

Ключевые слова: анамнез, эпикриз, психические нарушения, нарушения речи

Rozalina I. Ismagilova

Reading Medical Records as an Auxiliary Material for Drawing Up a Plan for Corrective Work With Children

An analysis of the child's medical record, starting from the perinatal period, can give an idea of the developing organism, as well as the causes of possible deviations. Competently collected anamnesis helps the specialist to draw up a plan of corrective work. The article is aimed at informing narrow specialists about the method of collecting information from children's medical records.

Keywords: anamnesis, epicrisis, mental disorders, speech disorders

По словам профессора Г.А. Захарьина, правильно собранный анамнез есть половина диагноза.

Цель работы психолога (любого специалиста) – сохранить и укрепить психологическое здоровье детей, их развитие, а также оказать своевременную помощь детям, родителям и педагогам в коррекции психических и других нарушений развития, возникающих в течении жизни ребёнка.

Одной из главных задач специалиста является выявление причин нарушений у детей посредством диагностического обследования.

Диагностика проводится, прежде всего, для того, чтобы выявить нарушения в развитии детей и определить план коррекционной. Кроме того, диагностика дает возможность отследить эффективность собственной деятельности (консультирования, коррекционно-развивающей работы, сопровождения и т.д.) [2].

Детского психолога (логопеда, дефектолога) не стоит сравнивать ни с каким врачом (ни с психиатром, ни с невропатологом) – это не медицинские специальности. Они не имеют права ставить диагноз или выписывать медикаментозное лечение.

Однако смежность этих специалистов, во многом помогает комплексно подойти к коррекции того или иного нарушения. Информация, которая помогает проанализировать состояние ребенка сконцентрирована в медицинской карте. Ее анализ дает глубокое представление о ребенке уже при первой встрече. Перечень вспомогательной информации весьма обширен. И то что нам может помочь в работе, мы сейчас и разберем.

Как правило анамнез ребенка собирается со слов родителей, желательно матери. Но мама не всегда помнит или даже не знает, что происходило на родах. Бдительная мама, при грамотном опросе психолога (или другого специалиста), может представить много важных сведений о развитии ребенка. Но все-таки рекомендуется изучить медицинскую карту, для более глубокого обследования.

Анализ медицинской карты ребенка, начиная с перинатального периода, может дать представление о развивающемся организме, а также о причинах возможных отклонений.

Выделяют несколько факторов патологий в развитии ребенка в перинатальный, натальный и постнатальный периоды развивающегося плода:

- 1) Перинатальная или внутриутробная патология в период беременности появляется вовремя внутриутробного развития плода.
- 2) Натальная патология – повреждения и осложнения при родах.
- 3) Постнатальная патология – воздействие различных вредных факторов после рождения [3].

Анамнез – комплекс сведений, полученных в ходе диагностики от обследуемого или его родителей. Анамнез применяется для установления диагноза, прогноза нарушений и составления коррекционного плана [2].

Высокую роль обретают общие сведения о возрасте и здоровье родителей, а также гинекологический анамнез мамы: сведения о том, как протекала беременность, длительность родовой деятельности, об осложнениях, с которыми она встретилась. Детально собирают информацию о течение периода новорожденного, способ вскармливания (искусственное или грудное), параметры физического и психического развития, особенности поведения, перенесенные заболевания. До начала работы с ребёнком необходимо собрать правильный грамотный анамнез.

Итак, первое на что мы должны обратить внимание при изучении медицинской карты ребенка – это дородовой патронаж (перинатальное развитие ребёнка) или сведения из листа «ЭПИКРИЗ» в строчке беременность протекала.

Перинатальная патология. Самые сложные дефекты речи зарождаются при нарушении формирования плода в период от 4х до 16 недель. Появлению нарушений речи способствуют: токсикоз во время беременности, различные вирусные инфекции (простуда, ГРИПП), перенесенные стрессы, травмы, критический гинекологический анамнез (выкидыши, аборты).

Нарушения пренатального развития плода возникают также в связи с приёмом медицинских препаратов, алкоголя и курением во время вынашивания ребенка.

Здесь мы можем увидеть интересующие нас строки: количество родов, из них рожденных детей, угроза выкидыша, гипоксия, анемия у матери, многоводие. Все эти факторы влияют на развивающийся плод, а главное на развитие центральной нервной системы, что в дальнейшем и отвечает за формирование нарушений.

Так же к перинатальному периоду можно отнести информацию о возрасте родителей. В возрасте 30+ родители заводят ребенка осознанно, тогда можно говорить о сознательном родительстве. Напротив, молодые мамы не всегда задумываются о дальнейшем развитии ребенка: часто рожают, потому что «так надо», «вышла замуж», «у подружек есть, и мне надо», либо беременность незапланированная. Это – не правило, поэтому, естественно, выступает как вспомогательная информация, наряду с наблюдением и опросом. Если ребенок в семье второй или третий, необходимо уточнить, встречались ли родители с трудностями со старшими сиблингами.

Натальная патология. Вторая, интересующая нас строка эпикриза «оценка по шкале Апгар» – оценивающая ребенка в баллах жизнеспособности на момент рождения и через 5 минут.

Оценка складывается из суммы баллов по 5 важнейшим показателям: сердцебиение, дыхание, тонус мышц, цвет кожи и рефлексы младенца.

Нормой в разных источниках считают оценки в пределах 7-10 баллов. Малыш, получивший такие баллы, не нуждается в специальной поддержке и с первых минут жизни его оставляют с мамой.

Оценки в пределах от 1 до 3 баллов по шкале Апгар говорят о серьезной перинатальной асфиксии, т.е. о недостатке кислорода во время родов [2].

Дети с низкими баллами по шкале Апгар рождаются по разным причинам.

Они вызывают тяжелое состояние ребёнка при рождении и лежат в антенатальном (с зачатия до 40ой недели) или интранатальном (от начала родовых деятельности до рождения) периодах. В век нашей развитой медицины многие из них возможно обнаружить ещё внутриутробно и заранее предупредить вероятные проблемы у малыша [2]. Поэтому мамам не стоит игнорировать показания к обследованиям рекомендации ведущего беременность врача и других специалистов.

Если ребёнок не здоров, он остается в пределах стационара или переводится в ОПН [2].

Низкие баллы по шкале Апгар – это основание для следующего наблюдения педиатра, невролога, дефектолога, логопеда и психолога.

Следующая строка «реанимация в родзале».

Часто у детей с психическими нарушениями и нарушениями речи можно встретить запись О₂, что означает ребенку одевали кислородную маску. Встречается даже у детей с 8 баллами. Необходимость кислородной реанимации может быть в результате долгих или стремительных родов, преждевременного отхождения вод, аномального предлежания плода, обвития пуповиной.

Одно из главных мест в натальной патологии нервной системы отдают внутричерепной родовой травме, асфиксии и гипоксии.

Асфиксия – дефицитность кислородного обеспечения мозга вследствие нарушения дыхательной функции.

Гипоксия – кислородное голодание.

Асфиксия и внутричерепная родовая травма приводят к кровоизлияниям внутри черепа и гибели нервных структур и клеток. Это оказывает неблагоприятное влияние на речевые зоны коры головного мозга, что влечет за собой нарушение работы речевых центров головного мозга.

От времени воздействия и локализации повреждения центральной нервной системы возникают речевые дефекты и нарушения поведения различного типа. Например, когда происходит центральное органическое поражение речедвигательного анализатора, то у ребенка диагностируют дизартрию, т.е. нарушение работы мускулатуры речевого аппарата (поражаются нервы, отвечающие за работу мышц губ, языка, глотки и т.д.) [3].

Постнатальная патология. В эпикризе ребенка так же расписан период адаптации, где неонатологи указывают неврологическую симптоматику. Все это может сказываться на будущем поведении ребенка и его развитии.

В диагнозе нас могут заинтересовать такие заключения, как недоношенность (как следствие недоразвитие некоторых структур органов ребенка), группа здоровья со 2ой по 5ую. 1-я группа – это здоровый новорожденный ребенок.

Далее при рассмотрении карты ребенка следует обратить внимание на анализы крови и ее отклонения. Мы не медики, давать оценку того, что мы видим ни в коем случае, не стоит, но, например, показатели гемоглобина могут нам сказать о нехватке содержания кислорода. Такое же заключение мы можем сделать посмотрев, как часто ребенок болеет респираторными заболеваниями. Ведь при заложенных органах носоглотки, кислород в организм ребенка тоже попадает в меньшем количестве. А кислород, я повторюсь, один из важнейших факторов развития центральной нервной системы.

Следующая информация, которую мы можем получить из медицинской карты – предрасположенность к аллергиям. Бывает пищевая и бытовая аллергия. В любом случае, накапливается раздражающий фактор в организме ребёнка, что неблагоприятно способствует его поведению, активности и раздражительности.

Различные болезни в первые годы жизни ребёнка: частые простуды, расстройства желудочно-кишечного тракта, травмы черепа, сопровождающиеся сотрясением мозга – все это может влиять на нарушения нервной системы и быть причинами интеллектуальных задержек [1].

Немаловажное значение несёт вовремя проведенная диагностика нарушений развития ребенка.

Если речевые дефекты и нарушение психики обнаруживаются только в начальной школе или при поступлении, то скорректировать их сложно, что негативно отражается на успеваемости. Если же отклонения были вовремя замечены в ясельном или дошкольном возрасте, ранняя медицинская и педагогическая коррекция существенно повышает вероятность положительной успеваемости в школе.

Литература:

1. Бенилова, С. Ю. Дошкольная дефектология. Ранняя комплексная профилактика нарушений развития у детей (современные подходы) / С.Ю. Бенилова, Л.А. Давидович, Н.В. Микляева. – М.: Парадигма, 2012. – 1000 с.
2. Микляева, Н. В. Диагностика языковой способности у детей дошкольного возраста / Н.В. Микляева. – М.: Айрис-пресс, 2007. – 153 с.
3. Макушкин, Е. В. Агрессивное криминальное поведение у детей и подростков с нарушенным развитием / Е.В. Макушкин. – Москва: РГГУ, 2009. – 240 с.

Об авторе:

Исмагилова Розалина Инсафовна, педагог-психолог высшей категории, руководитель Центра психологической помощи семье и детям «КиндерГрад», г. Нижнекамск, Россия, kindergrad85@mail.ru

About the author:

Rozalina I. Ismagilova, educational psychologist of the highest category, head of the Center for Psychological Assistance to Families and Children KinderGrad, Nizhnekamsk, Russia, kindergrad85@mail.ru

УДК 376.42

Косицина Э.В., Ермакова М.А.

Результаты исследования общей моторики у детей младшего школьного возраста с легкой степенью умственной отсталости

В статье представлены методы и результаты диагностики уровня развития общей моторики и её систем (вестибулярной, проприоцептивной и тактильной) у умственно отсталых детей младшего школьного возраста.

Ключевые слова: общая моторика, вестибулярная, тактильная, проприоцептивная системы, методы диагностики, уровни развития

Elvira V. Kositsina, Maria A. Ermakova

The Results of Research of General Motor Skills in Children at the Primary School Age with Mental Retardation

This article deals with the methods and results of diagnosing the level of development of general motor skills in mentally retarded children at the primary school age and their systems (vestibular, proprioceptive and tactile).

Keywords: general motor skills, vestibular, tactile, proprioceptive systems, diagnostic methods, levels of development

Актуальность исследования обусловлена не только необходимостью коррекции общей моторики детей с интеллектуальной недостаточностью, нужной для общего развития, но и недостаточным количеством методик по коррекции нарушений общей моторики.

Под крупной (общей) моторикой мы понимаем – различные движения тела, рук и ног, то есть фактически, любую физическую деятельность, связанную с перемещением тела в пространстве, и осуществляемую за счет работы крупных мышц тела: ползание, прыжки, бег, наклоны, ходьба и так далее [5]. Различные виды крупной моторики задействуют разные группы мышц нашего тела.

Компоненты развития крупной моторики: равновесие – способность сохранять различные положения тела, несмотря на силу земного притяжения; сила – способность мышечного аппарата удерживать тело в нужном положении; координация – способность контролировать движения и произвольно управлять своим телом; проприоцепция – чувство и осознание своего положения в пространстве; осязание – комплексное восприятие организмом воздействия механических, температурных и других внешних факторов, осуществляемый с помощью рецепторов, расположенных в коже, мышцах, сухожилиях, суставах играет важную роль в процессе ориентации человека в пространстве, а также обеспечивает его информацией, необходимой для избегания вредных воздействий, способных вызывать какие-либо повреждения, болевые ощущения и тому подобное.

Общая моторика у детей с легкой степенью умственной отсталости характеризуется недостаточностью следующих систем:

1. Вестибулярной системы (вестибулярные ощущения отражают изменение положения тела относительно плоскости Земли, а также перемену ускорения).
2. Тактильной системы (тактильные ощущения являются источником восприятия человеком пространства).
3. Проприоцептивной системы (мышечно-суставное чувство, проприоцептивные и кинестетические ощущения отражают изменение положения частей тела).

В исследовании приняли участие 20 детей младшего школьного возраста восьми и девяти лет с легкой степенью умственной отсталости.

В комплексном исследовании показателей крупной моторики нами были использованы и модифицированы методики диагностики «Метод массовой оценки моторики у детей и подростков» Н.И. Озерского [3], «Шкала моторного развития Линкольн-Озерского» [6], методы исследования вестибулярной системы: сенсibilизированная поза Ромберга [4], проба походки по прямой, методики диагностики тактильной, вестибулярной и проприоцептивной систем Д. Айрес [1], а также пробы Ферстера и Тойбера [2].

Целью исследования являлось – выявление уровня развития общей моторики (вестибулярной, тактильной и проприоцептивной систем) у детей с легкой степенью умственной отсталости.

Для диагностики уровня развития общей моторики мы провели исследование, направленное на выявление уровня развития вестибулярной системы, уровня развития тактильной системы, уровня развития проприоцептивной системы.

Исследование уровня развития вестибулярной системы, было направлено на определение статического и динамического равновесия, определение гравитационной уверенности.

Диагностика уровня развития вестибулярной системы состояла из трех заданий:

- Для определения умения сохранять, удерживать статическое равновесие, ребенку предлагалось принять позу «Ромберга» и удерживать ее в течение 30 секунд.
- Для определения умения сохранять равновесие в динамике, ребенку предлагалось пройти «Пробу походки по прямой», поочередно, сначала с открытыми, а затем с закрытыми глазами.
- Для определения гравитационной уверенности, ребенку предлагалось пройти ряд заданий на способность преодоления гравитации. Задания не должны вызывать страх.

В ходе выполнения диагностических заданий на определение уровня развития вестибулярной системы 11 детей (55%) показали низкий уровень. Никто из испытуемых не смог удержаться в позе «Ромберга» даже в течении 10 секунд, что явно свидетельствует о наличии расстройства вестибулярной системы.

При выполнении задания на оценку динамического равновесия, у всех детей наблюдали как пошатывание, так и уклонение походки в сторону, зигзагообразная походка, что так же указывает на нарушение равновесия вестибулярного характера, а при быстром повороте на 180 градусов, дети не только теряли равновесие, но и могли упасть.

Задание на оценку гравитационной уверенности выполнялось с большим трудом, детям требовалось от трех до пяти попыток, присутствовали множественные ошибки, а некоторые действия дети не смогли выполнить совсем. Например, прыжок двумя ногами одновременно, не смог выполнить ни один испытуемый, это же касается и спуска вниз по канату.

9 детей (45%) при выполнении заданий показали средний уровень. Испытуемые при диагностике статического и динамического равновесия допускали небольшое количество ошибок, иногда требовалась помощь педагога. Например, при выполнении позы «Ромберга», дети в среднем стояли от 15 до 23 секунд; а при выполнении «Пробы походки по прямой» – периодически пошатывались, немного прослеживалась зигзагообразная походка, но уклонения походки в сторону не было.

Задания на оценку гравитационной уверенности, так же выполнялись с небольшим количеством ошибок, и в четырех случаях требовалась вторая попытка для прохождения полосы препятствий.

Высокий уровень развития вестибулярной системы не показал никто из испытуемых детей.

Исследование уровня развития тактильной системы, было направлено на определение локализации тактильного воздействия, узнавание предметов на ощупь и распознавание ощущений от прикосновений.

Диагностика уровня развития тактильной системы состояла из трех заданий:

- Изучение способности идентифицировать геометрические фигуры на ощупь (ребенок знает все предъявляемые фигуры), изучение уровня развития осязательной памяти, изучение уровня сформированности целостности осязательного восприятия, умения выполнять практические действия при участии тактильно-двигательного анализатора.
- Изучение способности ребенка точно определять локализацию тактильного воздействия.
- Изучение способности ребенка воспринимать различные перцептивные характеристики поверхности объектов: гладкость, шероховатость и тому подобное.

В ходе выполнения диагностических заданий, 3 ребенка (15%) показали низкий уровень. Действия обследования были хаотичные, фигуры складывались с ошибками. Дети путали фигуры сходных конфигураций. Отсутствовало планомерное обследование и запоминание последовательности фигур в ряду. Детям требовалось более трех попыток и активная помощь педагога.

При изучении способности точно определять локализацию тактильного воздействия, испытуемые промахивались на расстояние более 2 сантиметров при определении места прикосновения, а поиск места прикосновения требовал некоторого времени.

Задание на распознавание и различение текстуры, ощущений от прикосновений, так же вызвало большие затруднения у детей, явно различимы были, только кусок ваты и резиновый мячик с шипами.

14 детей (70%) при выполнении заданий показали средний уровень. Дети допускали не большое количество ошибок, иногда требовалась разъясняющая помощь педагога. Обследование частей фигур происходило целенаправленно, фигуры складывались правильно после одной или двух попыток, но действия происходили методом проб и ошибок.

При изучении способности точно определять локализацию тактильного воздействия, испытуемые промахивались на расстояние не более 2 сантиметров, при определении места прикосновения.

Задание на распознавание и различение текстуры, ощущений от прикосновений вызвало небольшие затруднения, дети смогли различить от трех до четырех предметов.

3 ребенка (15%) показали высокий уровень развития тактильной системы. Дети правильно идентифицировали все фигуры на ощупь, собрали разобранные, и в правильной последовательности разложили их.

При изучении способности точно определять локализацию тактильного воздействия, испытуемые быстро и точно указывали на место прикосновения.

Задание на распознавание и различение текстуры, ощущений от прикосновений не вызвало затруднений, дети назвали все предметы и текстуры.

Исследование уровня развития проприоцептивной системы, на определение представлений о границах собственного тела и его положении в пространстве, точности и планирования движений.

Диагностика уровня развития проприоцептивной системы состояла из четырех заданий:

- Задание на выявление осознания схемы тела, пространственной организации движения, возможности удержания заданной позы. Ребенок должен был воспроизвести заданную педагогом позу.
- Исследование пространственной организации движения ребенка, действующего по образцу. Ребенку предлагалось повторить позы, предложенные педагогом, причем правая рука ребенка должна была воспроизвести положение правой руки педагога, а левая рука – левой руки педагога.
- Исследование пространственной организации движения ребенка, действующего по словесной инструкции. Ребенку предлагалось принять вертикальную позу, и внимательно слушая педагога, воспроизвести указанное движение.
- Задание направлено на исследование пространственной организации, точности и планирования движения, тонуса и мышечной силы пальцев рук.

В ходе выполнения диагностических заданий на определение уровня развития проприоцептивной системы, 7 детей (35%) показали низкий уровень. Дети не могли правильно воспроизвести позу, удержать её, точность и планирование движений явно и выражено нарушены. Детям требовалось многократное повторение инструкции, множество попыток.

13 детей (65%) при выполнении заданий показали средний уровень. Испытуемые при диагностике допускали небольшое количество ошибок, иногда требовалась активная помощь педагога, показ. Например: при выполнении задания на выявление осознания схемы тела, пространственной организации движения, возможности удержания заданной позы, дети повторно не могли точно воспроизвести позу (допускали ошибки в положении рук), и удерживали ее от 10 до 20 секунд; при выполнении задания по показу – принимали зеркальное положение по отношению к педагогу; речевая инструкция требовала повторения; а задание на точность и планирование движения, оценки тонуса и мышечной силы, выполнялось с такими нарушениями как: трудности одновременного соединения пальцев рук, неточности касания.

Высокий уровень развития проприоцептивной системы не показал никто из испытуемых детей.

Обобщив результаты полученные в ходе обследования вестибулярной, тактильной и проприоцептивной систем, мы получили следующие результаты развития общей моторики:

Высокий уровень развития общей моторики не показал никто из детей (0%). Средний уровень развития общей моторики показали 65% детей. Низкий уровень развития общей моторики показали 35% детей.

Таким образом, у детей младшего школьного возраста с легкой степенью умственной отсталости наблюдаются нарушения развития общей моторики, а именно нарушение развития вестибулярной системы (равновесие, гравитационная уверенность); нарушение развития проприоцептивной системы (представление о границах

собственного тела и его положении в пространстве); нарушение развития тактильной системы (распознавание ощущений от прикосновений, узнавание предметов на ощупь, способность точно определять локализацию тактильного воздействия). Наиболее явно нарушения проявляются в развитии вестибулярной и проприоцептивной систем.

Анализ результатов констатирующего эксперимента показал, что требуется проведение коррекционной работы по развитию общей моторики у детей младшего школьного возраста с легкой степенью умственной отсталостью.

Литература:

1. Айрес Э.Дж. Ребёнок и сенсорная интеграция. Понимание скрытых проблем развития / Э. Дж. Айрес; [пер. с англ. Юлии Даре]. – М., 2009. – 272 с.
2. Балашова, Е.Ю. Нейропсихологическая диагностика в вопросах и ответах: учебное пособие / Е.Ю. Балашова, М.С. Ковязина – М: Генезис, 2020. – 240 с.
3. Детская поведенческая неврология. В двух томах. Том I. / Чарльз Ньюкиркен; пер. с англ. Д.В. Ермолаев, Н.Н. Заваденко, Н.Н. Полонская; под ред. Н.Н. Заваденко. – М.: Теревинф, 2009.
4. Макарова, Г.А. Спортивная медицина / Г.А. Макарова. – М.: Советский спорт, 2003. – 480с.
5. Швырев, А.А. Словарь медицинских и общемедицинских терминов / А.А. Швырев. – Рн/Д: Феникс, 2017. – 128 с.
6. Sloan W. The Lincoln-Oseretsky Motor Development Scale. Genetic Psychology Monographs, 1955.

Об авторах:

Косицина Эльвира Владимировна, магистрант, ФГБОУ ВО «Благовещенский Государственный педагогический университет», г. Благовещенск, Россия, masha25@inbox.ru

Ермакова Мария Александровна, кандидат педагогических наук, доцент, ФГБОУ ВО «Благовещенский Государственный педагогический университет», г. Благовещенск, Россия, masha25@inbox.ru

About the authors:

Elvira V. Kositsina, master student, Blagoveshchensk State Pedagogical University, Blagoveshchensk, Russia, masha25@inbox.ru

Maria A. Ermakova, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Blagoveshchensk State Pedagogical University, Blagoveshchensk, Russia, masha25@inbox.ru

УДК 376.4

Кузнецова Т.В.

Проектирование разноуровневых общеразвивающих программ для детей с задержкой психического развития как средство индивидуализации содержания дополнительного образования детей

В статье рассматриваются современные подходы к построению разноуровневых дополнительных общеразвивающих программ для детей с ограниченными возможностями здоровья. Алгоритм разработки данной программы позволяет индивидуализировать содержание образования для детей с задержкой психического развития, так как учитывает возможность его освоения на разном уровне, содержании и в доступных для данной категории детей формах.

Ключевые слова: принципы разноуровневости; задержка психического развития, модульное содержание программы, познавательные способности

Tatyana V. Kuznetsova

Designing Multi-Level General Development Programs for Children with Mental Retardation as a Means of Individualizing the Content of Additional Education for Children

The article discusses modern approaches to the construction of multi-level additional general development programs for children with disabilities. The algorithm of the development of this program allows you to individualize the content of education for children with mental retardation, since it takes into account the possibility of its development at different levels, content and in forms accessible to this category of children.

Keywords: principles of multilevel development; mental retardation, modular content of the program, cognitive abilities

Известно, что задержка психического развития (далее, ЗПР) – это синдром временного отставания развития психики в целом или отдельных ее функций, который выражается в ограниченности представлений об окружающей действительности, незрелости мышления, малой интеллектуальной целенаправленности, быстрой утомляемости в интеллектуальной деятельности. В связи с данными особенностями дети с ЗПР «выпадают» из учебного процесса в общеобразовательном классе, часто оказываются в ситуации неуспеха и теряют мотивацию к познавательной деятельности.

Психологические причины, вызывающие трудности в обучении детей с ЗПР многообразны и находятся во взаимосвязи с их внешними проявлениями, такими как неуспеваемость, нарушения поведения, утомляемость и отказ от учебной деятельности. Например, невнимательность может быть следствием слабой нервной системы, недостаточной сформированности высших психических функций и познавательных способностей, не позволяющими ребенку быть самостоятельным и успешным в образовательном процессе.

Все вышеперечисленные причины часто приводят к дезадаптации и отказу от учебной деятельности детей с ЗПР, так как, не смотря на все нововведения, современная система общего образования пока не готова в полной мере индивидуализировать образовательную траекторию для таких детей в общеобразовательном классе, ведь учителю необходимо осуществлять учебный процесс в «разношерстном» классе с разными детьми на достаточно ограниченном программой учебном материале. И здесь важна способность ребенка быть максимально самостоятельным, то есть детей необходимо учить добывать знания самым доступными для них способами и на доступном содержании. По этой причине важнейшей задачей образования детей с ЗПР должно быть развитие их познавательных способностей, под которыми мы понимаем способности к организации самостоятельной познавательной деятельности и которые включают умения получать новую информацию доступными способами, использовать открытые знания для решения новых познавательных задач, объективно оценивать результаты познавательной деятельности.

Познавательные способности у детей с ЗПР недостаточно сформированы, в связи с недоразвитием высших психических функций, являющихся их основой. По этой причине, включая ребенка с ЗПР в образовательные отношения, необходимо создать специальные условия, способствующие его успешной адаптации, обучению и возможности проведения коррекционной работы.

Дополнительное образование детей на современном этапе своего развития содержит ряд ресурсов, обеспечивающих возможность для реализации индивидуальной образовательной траектории и формирования познавательных способностей детей с ЗПР:

Во-первых, это педагогическая поддержка ребенка в его индивидуальном саморазвитии (так как ребенок добровольно выбирает вид занятий и педагога, а наставник направляет его деятельность и оказывает необходимую помощь).

Во-вторых, это возможность реализации индивидуально-ориентированных программ на доступном для ребенка уровне (то есть обеспечение доступного содержания и индивидуального темпа освоения программ).

В-третьих, это вариативность образования, свобода выбора объединений по интересам (то есть возможность выбора интересующего ребенка содержания образования, форм образования).

В-четвертых, это возможность создания ситуации успеха каждому ребенку, вне зависимости от уровня индивидуальных способностей, так как дополнительное образование позволяет комплексно охватить и развить каждого ребёнка в соответствии с его талантами и желаниями.

В-пятых, неформальное и разновозрастное общение, отсутствие жёсткой регламентации имеет значительный педагогический потенциал и выступает мощным фактором социализации.

В-шестых, мотивированное включение в разные виды деятельности позволяет учитывать (и развивать) интересы и способности каждого ребенка (задачей педагогов является помочь детям определиться в выборе собственной образовательной траектории).

В-седьмых, индивидуальный подход к оценке способствует достижению более объективных результатов и созданию ситуации успеха для детей с ЗПР.

На сегодняшний день в системе общего образования на уровне Министерства Просвещения Российской Федерации уже разработаны примерные адаптированные образовательные программы для всех уровней общего образования, но в системе дополнительного образования конкретных образцов и примеров таких программ пока нет. Это обусловлено спецификой системы дополнительного образования: отсутствием четких требований к результатам программ, вариативностью содержания и форм его освоения.

Одним из способов адаптации содержания образования для детей с ЗПР являются разработка разноуровневых образовательных программ, которые позволяют детям осваивать содержание на доступном для них уровне, соответствующем их индивидуальным возможностям. Разработку разноуровневых общеразвивающих общеобразовательных программ необходимо осуществлять на основе следующих нормативных и инструктивно-методических документов:

- Федеральный закон от 29 декабря 2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» [4];
- Методические рекомендации по проектированию дополнительных общеразвивающих программ (Письмо Министерства образования и науки РФ от 18 ноября 2015 № 09-3242) [1];
- Методические рекомендации по реализации адаптированных дополнительных общеобразовательных программ, способствующих социально-психологической реабилитации, профессиональному самоопределению детей с ОВЗ (Письмо Министерства образования и науки РФ от 29.03.2016 г. № ВК-641/09)[2];
- Типовая модель реализации разноуровневых программ дополнительного образования детей, разработанная научно-методическим коллективом ФГАУ «Фонд новых форм развития образования» (далее, Типовая модель) [3].

В соответствии со ст. 75, п. 1 Федерального закона от 29 декабря 2012 года № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» [4] дополнительные общеобразовательные программы для детей должны учитывать возрастные и индивидуальные особенности детей. В соответствии с п. 3, ст. 13 при их реализации может применяться форма организации образовательной деятельности, основанная на модульном принципе представления содержания образовательной программы и построения учебных планов.

В письме Министерства образования и науки РФ от 29.03.2016 г. № ВК-641/09 «Методические рекомендации по реализации адаптированных дополнительных общеобразовательных программ, способствующих социально-психологической реабилитации, профессиональному самоопределению детей с ОВЗ, включая детей инвалидов, с учетом их особых образовательных потребностей» разъясняются требования к результатам, структуре и условиям реализации адаптированных дополнительных общеобразовательных программ по разным нозологиям [2, с. 8-35].

Таким образом, вышеизложенные положения определяют потребность в расширении подходов к разработке дополнительных общеразвивающих программ, конкретизации их структурных компонентов с учетом предоставления широкого доступа к их освоению обучающимся с разным уровнем общего развития и разными способностями, в том числе возможность реализации инклюзивного образования для всех детей.

В Письме Министерства образования Российской Федерации от 18 ноября 2015 № 09-3242 [1] дается определение понятия разноуровневости – это соблюдение при разработке и реализации программ таких принципов, которые позволяют учитывать разный уровень развития детей и разную степень освоения ими содержания образования. Такие программы предполагают реализацию параллельных процессов освоения содержания программы на его разных уровнях степени сложности, исходя из диагностики стартовых возможностей детей. Каждый участник программы должен иметь право на стартовый доступ к любому из представленных уровней и реализацию собственных возможностей и интересов в системе дополнительного образования, возможность получать образование инклюзивно на доступном для него уровне.

Авторы-разработчики Типовой модели выделяют следующие принципы разноуровневости программ [3, с. 476-481]:

1. Принцип разноуровневости предполагает возможность освоения ребенком образовательного содержания

Программы с учетом уровня его общего развития, способностей и в соответствии с уровнями сложности: «начинающий» (стартовый)», позиция «Пользователь»; «базовый (основной)», позиция «Ученик»; «продвинутой», позиция «Мастер».

2. Принцип модульной организации программы (где «модуль» – это раздел учебного содержания по конкретному тематическому направлению) – то есть, Программа может быть представлена как совокупность модулей по определенным темам, позволяющих постепенно погружать обучающегося в содержание программы.

Модули могут быть: а) тематическими (содержание в рамках одной темы); б) деятельностно-тематическими, где представлена не только тема, но и способы, формы, технологии ее изучения детьми. Модули прописываются на разных уровнях сложности (стартовом, основном, продвинутом) и могут быть освоены автономно, что расширяет возможности их выбора детьми.

3. Принцип открытой маршрутизации предполагает обеспечение возможности для обучающегося доступа к каждому из обозначенных выше уровней Программы через организацию процедур оценки его исходной готовности к работе на определенном уровне сложности. Это позволяет выстроить индивидуальную образовательную траекторию ребенка как по изучению модулей, так и движение от модуля к модулю и от уровня к уровню.

4. Принцип широкого доступа – это возможность освоения учебного материала в разных формах (очная, дистанционная) и источников получения информации по изучаемому курсу для участников образовательной программы (размещаться в информационно-коммуникационной сети «Интернет»; в печатном виде; в формате, доступном для чтения на электронных устройствах).

5. Принцип инклюзивной открытости – должен предполагать универсальную доступность каждого уровня освоения Программы.

6. Принцип множественности методов оценки предполагает сочетание и использование нескольких методов и форм оценивания. Оценка может осуществляться методом наблюдения за проявлением разных типов действий обучающихся и должна включать анализ продуктов разных видов деятельности детей, а также оценочно-рефлексивное отношение детей к деятельности и ее результатам.

В соответствии с действующими нормативными актами и инструктивно-методическими документами, а также с учетом Типовой модели разноуровневых программ дополнительного образования составлена примерная структура разноуровневых дополнительных общеразвивающих программ для детей, которая включает следующие разделы:

1. Пояснительная записка:
 - 1.1. Уточняет направленность Программы – техническая, естественнонаучная, физкультурно-спортивная, художественная, туристско-краеведческая, социально-педагогическая.
 - 1.2. Актуальность – значимость программы для познавательного, коммуникативного и социального развития детей, наличие современных ресурсов и разработок для ее реализации.
 - 1.3. Отличительные особенности – уровень Программы, возможность овладения на разных уровнях сложности; особенности организации образовательного процесса (количество детей в группах, возможность освоения программы для детей разных возрастных категорий и нозологий; в соответствии с индивидуальными учебными планами; модульное построение, режимные моменты).
 - 1.4. Адресат Программы – возраст, особенности, образовательные и иные потребности обучающихся.
 - 1.5. Объем и срок освоения Программы – общее количество учебных часов на весь период обучения.
 - 1.6. Формы обучения – очная, очно-заочная, дистанционная; обоснованность и целесообразность выбранной формы обучения в соответствии с индивидуальными возможностями ребенка.
 - 1.7. Цель и задачи Программы.
 - 1.8. Режим занятий – периодичность и продолжительность занятий, общее количество часов в год, количество часов занятий в неделю.
2. Планируемые результаты освоения учащимися содержания Программы:
 - 2.1. Проектируются на разных уровнях (сложности, углубленности): специализированные знания и умения с учетом направленности программы; универсальные компетенции (универсальные учебные действия), личностные результаты (приращения в сфере личностного развития).
 - 2.2. Конкретизируются для каждого года освоения Программы и в рамках каждого модуля.
 - 2.3. Учитывают индивидуальные и возрастные особенности обучающихся, зону их ближайшего и актуального развития, уровень социальной адаптации.
3. Система оценки Программы предусматривает:
 - 3.1. Индивидуальный подход к оценке образовательных результатов (с учетом состояния здоровья и индивидуальных особенностей).
 - 3.2. Комплексный подход, позволяющий определить уровень сформированности результатов (предметных, метапредметных и личностных).
 - 3.3. Разнообразие методов и форм оценивания (например, тестирование и анкетирование; глубинное интервью; комплексы психологической диагностики; проблемные задания; деловые, имитационно-моделирующие, ролевые игры и квесты; портфолио ученика; эссе; кейс-метод; творческие задания и т.д.).
4. Учебно-тематическое планирование Программы содержит:
 - 4.1. Основные разделы и модули содержания Программы, включающие конкретные темы и виды деятельности.
 - 4.2. Дифференциацию часов Программы на теорию и практику (как аудиторные, так и внеаудиторные на разных образовательных площадках, самостоятельная работа). Перевес должен быть в сторону практических занятий.

- 4.3. Формы организации деятельности в рамках освоения модулей: а) индивидуальная, фронтальная, парная, групповая, разновозрастное и разновозрастное сотрудничество; б) мастерские, практикумы, семинары, лаборатории, круглый стол, экскурсии; в) исследование, проектирование, геймификация, квазипрофессиональная деятельность.
- 4.4. Формы промежуточной аттестации (по основным разделам Программы, указать не менее двух в год): презентация продукта, защита проекта, тестирование, демонстрационный экзамен, конкурсные состязания экспертиза Портфолио.
5. Содержание Программы:
 - 5.1. Разрабатывается с учетом запланированных Программой результатов.
 - 5.2. Разрабатывается по каждому модулю и теме в соответствии с уровнями освоения содержания Программы (могут быть представлены блоками внутри конкретной темы).
 - 5.2. Раскрывает кратко все темы учебно-тематического планирования, включает теоретическую и практическую части.
6. Календарный учебный график даты начала и окончания учебных периодов в течении года, количество учебных недель и дней, продолжительность каникул, сроки контрольных процедур (организованных выездов, экспедиций).
7. Литература включает:
 - 7.1. Основную и дополнительную учебную литературу.
 - 7.2. Наглядный материал: альбомы, атласы, карты и пр.

Таким образом, возможность разрабатывать разноуровневые программы для детей с ограниченными возможностями здоровья позволяет индивидуализировать и сделать более доступным содержание дополнительного образования, использовать его ресурсы для развития познавательных и творческих способностей детей, включая детей с задержкой психического развития, которые остро нуждаются в тщательном отборе доступного содержания образования и доступных форм его освоения. Кроме того, включение детей с задержкой психического развития в реализацию разноуровневых программ дополнительного образования способствует их благополучной социализации, мотивации к самостоятельной познавательной и творческой деятельности, что успешно отражается в дальнейшем и на результатах общего образования в школе, способствует активизации их участия в общественной жизни, позволяет реализовывать личностно-ориентированное образование на доступном для них уровне, предоставляя возможность осознанного, добровольного и мотивированного выбора содержания образования и видов образовательной деятельности.

Литература:

1. Методические рекомендации по проектированию дополнительных общеразвивающих программ (включая разноуровневые программы), направленные Письмом Министерства образования и науки РФ от 18 ноября 2015 № 09-3242. [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://legalacts.ru/doc/pismo-minobrnauki-rossii-ot-18112015-n-09-3242-o-napraavlennii/> (дата обращения: 19.08.2022).
2. Письмо Министерства образования и науки РФ от 29.03.2016 г. № ВК-641/09 «Методические рекомендации по реализации адаптированных дополнительных общеобразовательных программ, способствующих социально-психологической реабилитации, профессиональному самоопределению детей с ОВЗ, включая детей инвалидов, с учетом их особых образовательных потребностей». [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://legalacts.ru/doc/pismo-minobrnauki-rossii-ot-29032016-n-vk-64109-o-napraavlennii/> (дата обращения: 19.08.2022).
3. Сборник методических указаний и нормативных материалов для обеспечения реализации приоритетного проекта «Доступное дополнительное образование для детей». – М.: Фонд новых форм развития образования, Министерство образования и науки РФ, МГТУ имени Н. Э. Баумана 2017 – 608 с. [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://dop.edu.ru/article/6392/instrumentarii-rabotnika-sistemy-dopolnitelnogo-obrazovaniya-detei-sbornik-metodicheskikh-ukazanii-i> (дата обращения: 17.09.2022).
4. Федеральный закон от 29 декабря 2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс] – Режим доступа: https://legalacts.ru/doc/273_FZ-ob-obrazovanii/ (дата обращения: 19.08.2022).

Об авторе:

Кузнецова Татьяна Владимировна, кандидат педагогических наук, доцент, кафедра дефектологии ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет», г. Томск, Россия, kuznets.tatjana2014@yandex.ru

About the author:

Tatyana V. Kuznetsova, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, the Department of Defectology, Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia, kuznets.tatjana2014@yandex.ru

УДК 376.3

Кушнаревич Н.Ю., Рудакова Н.П.

Исследование уровня развития смыслового чтения у младших школьников с задержкой психического развития

В статье отражены результаты обследования, экспериментальная работа по развитию смыслового чтения у младших школьников с задержкой психического развития. Проанализированы результаты констатирующего эксперимента.

Ключевые слова: задержка психического развития, констатирующий эксперимент, нейропсихологическое обследование, младшие школьники

Natalya Yu. Kushnarevich, Natalya P. Rudakova

Research of the Level of Development of Semantic Reading for Younger Students with a Delaymental Development

The article reflects the results of the survey, experimental work on the development of semantic reading in younger schoolchildren with mental retardation. The results of the ascertaining experiment are analyzed.

Keywords: mental retardation, ascertaining experiment, neuropsychological examination, junior schoolchildren

Чтение – для детей младшего школьного возраста считается сложным психофизиологическим процессом. Дети, имеющие задержку психического развития, испытывают больше трудности. У таких детей преобладают многочисленные речевые нарушения, ослабленное внимание, память. Из-за трудностей, возникающих при осмыслении текста, дети теряют интерес, желание читать. Поэтому проблема формирования смыслового чтения у школьников является актуальной.

Под термином задержки психического развития подразумевается «синдромы временного отставания развития психики в целом или отдельных ее функций (моторных, сенсорных, речевых, эмоционально-волевых)» В.М. Астапов [1].

Достаточно подробно представляют систематику задержки психического развития: на основе клинических особенностей Т.А. Власова, Е.М. Мастюкова [2,4]; на основе генетических факторов В.В. Лебединский [3].

В нашем исследовании принимали дети, нуждающиеся в помощи психологов, логопедов, дефектолога на базе «Центра психолого-педагогической реабилитации и коррекции «Диалог» г. Шимановска.

При проведении исследования была сформирована экспериментальная группа из десяти детей с задержкой психического развития. Возраст детей был подобран 9-10 лет. Он является благоприятным периодом для формирования и развития навыков смыслового чтения. Перед исследованием была проведена беседа с логопедами, психологами центра. Педагоги отмечали трудности освоения детьми процессов письма и чтения.

Нейропсихологические методы по Т.А. Фотековой и Т.В. Ахутиной в настоящее время успешно применяются для диагностики и коррекции трудностей в обучении, эти методы продуктивны в работе с детьми с задержкой психического развития. Комплексное нейропсихологическое обследование, позволяет провести качественную функциональную диагностику и разработать стратегию эффективной направленной коррекции. Поэтому в своих исследованиях нами было выбрано предпочтение методики Т.А. Фотековой, Т.В. Ахутиной «Диагностика речевых нарушений школьников с использованием нейропсихологических методов» [5].

При анализе данной методики, мы применяли следующие критерии:

- Скорость чтения.
- Правильность чтения.
- Понимание смысла прочитанного.
- По данной методике, на высоком уровне младшие школьники:
 - должны иметь высокую скорость чтения, 90 и выше слов в минуту;
 - не должны пропускать непонятные слова в тексте;
 - уметь отвечать на вопросы по тексту;
 - при чтении допускается не более 3 ошибок с самокоррекцией;
 - должно присутствовать полное понимание смысла прочитанного.

На среднем уровне овладения навыками смыслового чтения младшие школьники:

- должны иметь среднюю скорость чтения, 70-89 слов в минуту;
- должны уметь находить главную мысль;
- при чтении допускается не более 5 ошибок, частично с самокоррекцией;

- преобладает неполное понимание прочитанного, фрагментарность.
- На низком уровне учащиеся младших классов:
- имеют низкую скорость чтения, 50-69 слов в минуту;
- при чтении допускают множество ошибок;
- преобладает отсутствие понимания прочитанного или грубое искажение смысла.

По итогу обследования данной методики диагностируется:

1. дети, читая текст, непосредственно подходящий для возрастной категории данных школьников, имеют ниже среднего уровня критерия скорости чтения. 30% детей показали очень низкую скорость чтения и 70% детей показали низкую скорость чтения. Во время чтения маленькие слова – читают целостно, многосложные слова дети читают по слогам, из-за низкого словарного запаса, либо повторяют, либо возвращаются к непонятному слову.
2. много ошибок допускалось при чтении текста. Практически все дети делали ошибки в словах, словесные замены, искажали окончания слов, ставили неверное ударение, заменяли и пропускали буквы.
Вышел – выжел; полянку – поляну; травинке – травинки; пчёлы – птицы; попятился – попятился.
3. Следующее диагностическое задание было направлено для определения, смысла прочитываемого текста.
По тексту ребенку были заданы вопросы:
1. Как называется текст, который ты прочитал(а)?
2. Кто привлек внимание автора?
3. Кто грелся на солнышке?
4. Кого испугался кузнечик?

В этом случае диагностика показала, что шесть детей из десяти из-за низкого словарного запаса, из-за множества ошибок в словах проявили фрагментарность, изменяли смысл ситуации. У троих детей неполное понимание текста, у одного ребенка присутствовало грубое искажение смысла, непонимание слов и словосочетаний (чешуйчатое тело, агатовые крупинки глаз, сплюснутая головка, стрекотал).

Следовательно, полученные результаты показывают, что дети экспериментальной группы имеют средний и низкий уровень сформированности навыка смыслового чтения.

По итогу исследовательской диагностики можно сказать, что ошибки, осмысления содержания прочитанного, связаны с психическими расстройствами процессов внимания, мышления, памяти, а так же расстройствами познавательных функций, участвующих в обработке текстовой информации.

Учитывая тенденции современности наших ученых, педагогов, психологов, логопедов, которые с каждым разом все глубже основывают свое понимание о процессе развития смыслового чтения, выявляют закономерности и составляющие, перед нами была поставлена задача о необходимости развития навыков смыслового чтения младших школьников с задержкой психического развития.

Литература:

1. Астапов, В.М. Введение в дефектологию с основами нейро- и патопсихологии. – М., 1994. – 216 с.
2. Власова, Т.А. Актуальные проблемы клинического изучения ЗПР у детей / Т.А. Власова, К.С. Лебединская // Дефектология. – 1975. – №6. – С. 8-17.
3. Лебединский, В.В. Нарушение психического развития у детей. – М.: МГУ, 1985. – 168с.
4. Мастюкова, Е.М. Ребенок с отклонениями развития: Ранняя диагностика и коррекция / Е.М. Мастюкова. – М., 1992. – 95 с.
5. Фотекова, Т.А. Диагностика речевых нарушений школьников с использованием нейропсихологических методов: Пособие для логопедов и психологов/ Т.А. Фотекова, Т.В. Ахутина. – М.: Аркти, 2002. – 136 с.

Об авторах:

Кушнаревич Наталья Юрьевна, студент, ФГБОУ ВО «Благовещенский государственный педагогический университет», г. Благовещенск, Россия, natali27121976@gmail.com

Рудакова Наталья Павловна, кандидат педагогических наук, доцент, ФГБОУ ВО «Благовещенский государственный педагогический университет», г. Благовещенск, Россия, natali27121976@gmail.com

About the authors:

Natalya Yu. Kushnarevich, student, Blagoveshchensk State Pedagogical University, Blagoveshchensk, Russia, natali27121976@gmail.com

Natalya P. Rudakova, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Blagoveshchensk State Pedagogical University, Blagoveshchensk, Russia, natali27121976@gmail.com

УДК 376.42

Лапшина Л.М.

Работа с семьей по предупреждению риска срыва адаптационного периода школьников с задержкой психического развития при переходе в основную школу

В статье представлено авторское мнение о необходимости психолого-педагогической помощи семье обучающегося с задержкой психического развития (далее – ЗПР) на этапе перехода в основную школу.

Традиционно в педагогике рассматривается смена уровня образования как сложный период в обучении ребенка с ограниченными возможностями здоровья, требующий от него перестройки структуры всей психической деятельности, в первую очередь, смены ведущего вида деятельности и поэтому сопровождающийся адаптационным периодом. Успешность и продолжительность данного периода во многом определяется включенностью в данную работу семьи, недостаточность участия семьи может стать причиной срыва адаптационного периода обучающихся с ЗПР на этапе перехода из начальных классов в основную школу.

В статье определены основные направления психолого-педагогической помощи семье школьника с ЗПР.

Ключевые слова: семья, адаптационный период, срыв адаптационного периода, основная школа, обучающийся с ограниченными возможностями здоровья, задержка психического развития

Lyubov M. Lapshina

Working with the Family to Prevent the Risk of Failure of the Adaptation Period of Schoolchildren with Mental Relation During the Transition to the Basic School

The article presents the author's opinion on the need for psychological and pedagogical assistance to the family of a student with disabilities at the stage of transition to the main school.

Traditionally, a change in the level of education is a difficult period in the education of a child with disabilities, requiring him to restructure the structure of all mental activity, first of all, change the leading type of activity and, therefore, is accompanied by an adaptation period. The success and duration of this period is largely determined by the involvement of the family in this work; lack of family involvement can cause disruption of the adaptation period for students with disabilities at the stage of transition from primary school to primary school.

The article describes the main directions of psychological and pedagogical assistance to the family.

Keywords: family, adaptation period, disruption of the adaptation period, basic school, student with disabilities, mental relation

Современная социальная политика Российской Федерации в отношении детей с ограниченными возможностями здоровья (далее – ОВЗ), отраженная в т.ч. в содержании ФГОС НОО и ФГОС ООО [6], рассматривает освоение общеобразовательной программы как одно из основных условий коррекции недостатков нарушенного развития и успешной социализации на этапе самостоятельного проживания.

В отношении школьников с ЗПР это положение приобретает особую значимость в силу специфики задержки психического развития как варианта дизонтогенеза: дети с ЗПР – это та группа детей с ОВЗ, у которой на этапе дошкольного обучения и обучения в начальных классах остается вероятность полной коррекции нарушенного развития, и выхода психического развития в норму.

Формирование определенного объема образовательных компетенций, изначально непростого для ребенка с ЗПР [1] на этапе перехода с одного уровня образования на другой может стать непосильным для него и требует от обучающегося определенной адаптации в силу специфики данного периода, его повышенной напряженности и интенсивности [7].

И только помощь родителей, поддержка, оказываемая другими членами семьи, способна смягчить адаптационный период и предупредить риск его срыва [5].

Период перехода ученика из начальных классов в основную школу является одним из сложнейших этапов в образовании и характеризуется серьезными трудностями в протекании [2]. В это время меняются не только условия организации процесса обучения (в режиме обучения появляется кабинетная система; на практике реализуются новые, часто очень разные требования к учебной деятельности, предъявляемые разными педагогами; значительно возрастает объем и разнообразие внеурочной деятельности и т.д.) и усложняется его содержание; значительно интенсифицируются социальные контакты с педагогами и сверстниками [4].

Кроме того, переход в V класс происходит в период резких, скачкообразного психофизиологических изменений в организме ребенка [3], основанных на онтогенезе всех сомато-вегетативных систем. Перечисленные особенности и социальные, и биологические, могут стать факторами появления школьной дезадаптации, что педагогами рассматривается как формирование неадекватных механизмов приспособления ученика к школьному обучению [4].

В качестве основных проявлений школьной дезадаптации у обучающихся с ЗПР специалисты отмечают следующее: резкое снижение качества освоения образовательной программы, выражающееся в т.ч. и в отрицательной оценочной стимуляции; и снижение общей и умственной работоспособности; быстрая утомляемость на уроке и, конечно же, появления различных форм девиантного поведения, вплоть до агрессивного и конфликтного [7].

Основным ресурсом, способствующим снижению риска срыва адаптационного периода и профилактике школьной дезадаптации обучающегося с ЗПР на этапе перехода в основную школу, по мнению специалистов [2; 3; 4], должна стать семья как основной, самый заинтересованный в развитии ребенка микросоциум [5].

Однако индивидуальные беседы с родителями, дискуссии на родительских собраниях, результаты специально проведенного анкетирования и др. показывают, что семья часто не осознает этой своей особой миссии, не рассматривает свои учебно-воспитательные функции как особо значимые в адаптационный период. Это позволяет характеризовать работу педагогического коллектива и специалистов психолого-педагогического сопровождения с семьей как одно из основных направлений работы образовательной организации по профилактике срыва адаптационного периода при переходе ребенка с ЗПР в основное звено средней школы [2; 4].

Экспериментальная часть исследования осуществлялась на базе МБОУ «СОШ №19 г. Челябинска» с родителями обучающихся коррекционного 5в класса (школьники осваивают адаптированную образовательную программу по варианту 7.1) [6]; всего в анкетировании приняли участие 15 родителей разных школьников (все родители из разных семей; гендерный фактор не учитывался).

Вопросы анкеты были составлены психологом школы по заявке учителей, работающих в 5в классе и на практике встречающиеся с определенными трудностями работы с обучающимися. Анкетирование было проведено сразу после адаптационного периода обучающихся (01.09-15.09.2022).

Анализ конкретных ответов родителей обучающихся с ЗПР на вопросы специально проведенного анкетирования показал, что информационно родители имеют недостаточную осведомленность в следующих вопросах, по мнению специалистов очень значимых для сопровождения ребенка с задержкой [2]:

- возможности коррекции и компенсации ЗПР различного генеза;
- содержательная преемственность образования на этапах начального и общего образования;
- психологические и психофизиологические особенности младших подростков с задержкой развития;
- «школьные» риски адаптационного периода на этапе перехода из начальных классов в основную школу;
- причины и механизмы срыва адаптационного периода на этапе перехода из начальных классов в основную школу обучающихся с ЗПР;
- основные проявления школьной дезадаптации на этапе перехода из начальных классов в основную школу;
- конкретные техники, практики и мероприятия по профилактике срыва адаптационного периода на этапе перехода из начальных классов в основную школу.

Таким образом, обобщая результаты теоретико-экспериментального исследования по проблеме, можно сделать следующие выводы:

1. Семья, воспитывающая ребенка с ЗПР, – это семья, имеющая особый функционал в отношении собственного ребенка, который выражается в организации коррекционно-развивающего воздействия в условиях дома.
2. Этап перехода обучающегося с ЗПР в основную школу – психологически сложный период для ребенка, поэтому ему необходима помощь заинтересованного социального окружения – и педагогов, и семьи.
3. Отсутствие такой помощи следует рассматривать как риск возникновения школьной дезадаптации, которая для школьника с ЗПР может стать причиной социальной дезадаптации.
4. Консультативная работа педагога по актуальным направлениям психолого-педагогического сопровождения семьи – обязательное условие профилактики срыва адаптационного периода обучающегося с ЗПР на этапе перехода из начальных классов в основную школу.
5. Для оценки эффективности работы семьи по актуальным направлениям психолого-педагогического сопровождения школьника с ЗПР педагогам необходимо разработать мониторинг, включив его в план обязательной работы с семьей.

Литература:

1. Долгова, В.О. Особенности памяти детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития / В. О. Долгова, Л.М. Лапшина. Современные подходы к диагностике и коррекции развития детей с ограниченными возможностями здоровья // сборник научных статей по итогам работы преподавателей, студентов и выпускников факультета инклюзивного и коррекционного образования ЮУрГГПУ за 2015–2016 учебный год. – Челябинск : Цицеро, 2016. – С. 51-54.
2. Коробинцева, М.С. Тьюторское сопровождение обучающихся с задержкой психического развития на этапе перехода из начальной в основную школу / М. С. Коробинцева // Тьюторское сопровождение в системе общего, дополнительного и профессионального образования. – Челябинск: ООО «Край Ра», 2022. – С. 242-245.

3. Лапшина, Л.М. Нейрофизиологический аспект работы олигофренопедагога с семьей обучающегося на дому / Л. М. Лапшина // Особый ребенок: Обучение, воспитание, развитие: сборник статей международной научно-практической конференции / Л. М. Лапшина – Ярославль, 2021. – С. 54–58.
4. Лапшина, Л.М. Тьюторские практики в сопровождении школьников с ОВЗ / Л. М. Лапшина // Тьюторское сопровождение в системе общего, дополнительного и профессионального образования. – Челябинск: ООО «Край Ра», 2022. – С. 272–274.
5. Малышева, С.Б. Тьютирование семьи, воспитывающей ребёнка с нарушением интеллекта / С. Б. Малышева, Л. М. Лапшина // Тьюторское сопровождение в системе общего, дополнительного и профессионального образования. – Челябинск: ООО «Край Ра», 2022. – С. 289–292.
6. ФГОС НОО обучающихся с ОВЗ утвержден приказом Министерства образования и науки РФ от 19 декабря 2014 г. N 1598. Режим доступа: <https://ediniy-urok.ru/fgos-ovz/> (Дата обращения: 09.09.2022).
7. Quality Increase Of Training Of Future Teachers: Individualization, Differentiation And Tutor Support / V. S. Tsilitskii, E. A. Stolbova, L. A. Druzhinina, L. M. Lapshina, L. B. Osipova // European Proceedings of Social and Behavioural Sciences: International Scientific Conference dedicated to the 80th anniversary of Turkayev Hassan Vakhitovich. – Grozny: Kh. I. Ibragimov Complex Research Institute, 2020. – P. 2554–2560. – DOI:10.15405/ epsbs.2020.10.05.338.

Об авторе:

Лапшина Любовь Михайловна, кандидат биологических наук, доцент, доцент кафедры специальной педагогики, психологии и предметных методик, ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет», г. Челябинск, Россия, lapshinalm@cspu.ru

About the author:

Lyubov M. Lapshina, Candidate of Biological Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Special Pedagogy, Psychology and Subject Methods, South Ural State Humanitarian Pedagogical University, Chelyabinsk, Russia, lapshinalm@cspu.ru

УДК 376.3

Манушкова М.А., Рудакова Н.П.

Исследование уровня развития речи у дошкольников с системными нарушениями речи

В данной статье представлена организация и содержание констатирующего эксперимента по исследованию общего недоразвития речи I и II уровней, обусловленное моторной алалией у детей дошкольного возраста. Обучение чтению дошкольников рассмотрено, как средство коррекции системных нарушений речи. Изложены методы, позволяющие устранять эти нарушения. Проанализированы количественный и качественный результаты обследования уровней развития речи у дошкольников.

Ключевые слова: системные нарушения речи, дошкольники, констатирующий эксперимент

Marina A. Manushkova, Natalya P. Rudakova

Study of the Level of Speech Development in Preschoolers with Systemic Speech Disorders

This article presents the organization and content of an ascertaining experiment to study the general underdevelopment of speech at levels I and II, due to motor alalia in preschool children. Teaching reading to preschoolers is considered as a means of correcting systemic speech disorders. The methods to eliminate these violations are described. The quantitative and qualitative results of the survey of the levels of speech development in preschoolers are analyzed.

Keywords: systemic speech disorders, preschoolers, ascertaining experiment

Необходимость совершенствования методических коррекционных программ в последнее время предполагает не только обновление всей дошкольной системы образования, но и важный рост научных взглядов о развитии, воспитании и обучении, как всех детей дошкольного возраста, так и детей с системными нарушениями речи. В практике логопедической работы дошкольных учреждений значительное место занимает коррекция речевой патологии детей с общим недоразвитием речи (ОНР) различной степени тяжести. В их числе встречаются и дети с диагнозом «моторная алалия».

Полагается, что коррекцию системных нарушений речи у дошкольников можно проводить посредством чтения. До настоящего времени система обучения чтению и её методического обеспечения для дошкольников с алалиями практически не разработана.

Таким образом, главным является разработка методов, позволяющих преодолевать устойчивые системные нарушения.

Психолого-педагогическая классификация речевых расстройств, разработанная Р.Е. Левиной, к системным нарушениям речи позволяет отнести общее недоразвитие речи [1]. Многие авторы Т.С. Резниченко, В.К. Орфинская, Л.П. Голубева, изучающие проблемы речевых расстройств, при их коррекции рекомендовали применять обучение чтению. Так, Н.В. Пятибратова цитирует В.К. Орфинскую: «обучение чтению даёт положительный результат при всех формах моторной алалии» [2].

Исследование уровня развития речи у дошкольников проводилось на базе дошкольного образовательного учреждения компенсирующего вида г. Белогорска. В нем приняли участие десять детей средней логопедической группы, имеющие в анамнезе заключение – общее недоразвитие речи (ОНР) I и II уровня. Кроме основного речевого заключения у детей также имелось сопутствующее нарушение речи: «моторная алалия».

Для обследования были организованы две возрастные экспериментальные группы дошкольников четырех и пяти лет.

В качестве диагностического материала была отобрана методика тестовой диагностики Т.В. Кабановой, О.В. Домниной в модифицированном виде, которая направлена на обследования уровня развития речи ребенка, согласно возрастной категории [3].

Комплексное обследование речи дошкольников представило собой систему заданий в виде теста по следующим сериям: исследование понимания речи; проверка состояния фонематического восприятия; исследование артикуляционной моторики; исследование сформированности звуко-слоговой структуры слова; исследование звукопроизношения; исследование грамматического строя речи и словоизменения; исследование словаря и навыков словообразования; исследование связной речи.

Для исследования понимания речи детям предлагалось посмотреть на картинки и показать, где находятся: «дикие животные», «домашние животные», «мебель», «обувь», «птицы», «транспорт». При выполнении задания было выявлено, что понимание речи у дошкольников относительно сохранно. Дети правильно выполнили задание после нескольких повторений.

При проверке состояния фонематического восприятия предлагалось повторить слоговые ряды с оппозиционными звуками: «та – на», «та – да», «ба – ма», «мя – ма», «ка – га», «га – да», «ва – та». По результатам исследования мы увидели, что дети уподобляли первый член пары второму, неточно воспроизводили оба члена пары с перестановкой слогов.

При обследовании артикуляционной моторики предлагалось повторить движения: «улыбка – дудочка», «оближем губки», «качели», «иголочка», «лопаточка». При их выполнении у детей наблюдались трудности: длительный поиск артикуляционной позы, отклонение языка, заметна скованность движений, движение нижней челюсти.

При исследовании сформированности звуко-слоговой структуры слова детям предлагалось повторить слова: «свисток», «милиционер», «аквариум», «подснежник», «лекарство». По результатам исследования отметили, что дети искажали звуко-слоговую структуру слова, во всех пробах наблюдались нарушения. Например, при повторении слов ребенок произносил: «подснежник» – «неник», «милиционер» – «миней», «лекарство» – «катва», «аквариум» – «авай».

При исследовании звукопроизношения предлагалось произносить слова на разные группы звуков изолированно, в слогах, в словах. В результате выявили, что у дошкольников нарушения звукопроизношения оказались разнообразны (звуки искажались, заменялись или отсутствовали).

Для исследования грамматического строя речи и словоизменения детям была дана инструкция рассмотреть каждую картинку и назвать ее, используя образец: «стул – стулья», «слон – слоны», «заяц – зайцы», «кошка – кошки». По результатам исследования увидели, что образование множественного числа существительных вызвало у детей затруднения, например, «стул – стулы».

Для оценки словаря и навыков словообразования предлагалось посмотреть на картинки и сказать, что они на них видят (по каждой теме не менее пяти названий): «посуда», «семья», «животные», «обувь», «одежда», «мебель». В результате выявлено, что у детей словарь ограничен, понятия не сформированы, требовалась помощь. Например, по теме «одежда» ребенка просили: «Скажи, что ты видишь на каждой картинке. Назови одним словом всё, что здесь нарисовано. Для чего употребляется каждый предмет?». Ребенок затруднялся ответить, помогали наводящими вопросами: «Чем различаются куртка и пальто, куртка и комбинезон?».

При оценке состояния связной речи выявлено, что у детей наблюдаются: отсутствие рассказа, выпадение смысловых звеньев рассказа, существенные искажения. Например, ребенка просили составить рассказ знакомой сказки с использованием иллюстраций. Педагог: «Посмотри на картинки. Расскажи сказку «Репка», «Курочка Ряба», «Колобок» – по выбору».

При обследовании у дошкольников с общим недоразвитием речи были использованы пробы: 61 проба у детей 4 года, 77 проб у детей 5 лет.

Начисляемое за успешное выполнение проб максимальное количество баллов, равнялось: для детей 4 года – 75 баллов; для детей 5 лет – 91 балл.

Высчитав процентное выражение методики, соотнесли с одной из четырех степеней успешности: 1 степень успешности – 0-49 %, 2 степень успешности – 50-64 %, 3 степень успешности – 65-79 %, 4 степень успешности – 80-100 %.

Таким образом, проведенный констатирующий эксперимент показал, что 100% детей получили 1 степень успешности.

По результатам проведенного исследования можно сделать вывод, что речевой дефект детей дошкольного возраста характеризуется равномерно выраженным недоразвитием всех обследованных компонентов речевой системы. Понимание речи и фонематическое восприятие относительно сохранены. В большей степени страдает моторная сторона речи, связная речь.

Результаты диагностического обследования подтвердили логопедическое заключение общего недоразвития речи I уровня и II уровней.

Следовательно, перед нами была поставлена задача по коррекции системных нарушений речи с помощью обучения чтению.

Литература:

1. Левина, Р.Е. Характеристика общего недоразвития речи у детей // Основы теории и практики логопедии / Н.А. Никашина, под ред. Р.Е. Левиной. М.: Просвещение, 1967. – С. 67-85.
2. Пятибратова, Н.В. Складовой метод обучения чтению дошкольников с ОНР. // Педагог XXI в. – 2009. – № 3. – с. 99 – 103.
3. Кабанова, Т.В. Тестовая диагностика: обследование речи, общей и мелкой моторики у детей 3 – 6 лет с речевыми нарушениями / Т.В. Кабанова, О.В. Домнина; под ред. Н.Е. Ильяковой. – М.: Издательство ГНОМ и Д, 2008. – 104 с.

Об авторах:

Манушкова Марина Андреевна, учитель-логопед, ФГБОУ ВО «Благовещенский государственный педагогический университет», г. Благовещенск, Россия, mmanushkova@inbox.ru

Рудакова Наталья Павловна, кандидат педагогических наук, доцент, ФГБОУ ВО «Благовещенский государственный педагогический университет», г. Благовещенск, Россия, natali27121976@gmail.com

About the authors:

Marina A. Manushkova, teacher-speech therapist, Blagoveshchensk State Pedagogical University, Blagoveshchensk, Russia, mmanushkova@inbox.ru

Natalya P. Rudakova, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Blagoveshchensk State Pedagogical University, Blagoveshchensk, Russia, natali27121976@gmail.com

УДК 376.112.4

Максимова М. Е.

«Говорящая стена» как средство расширения кругозора старших дошкольников с ограниченными возможностями здоровья

Развитие познавательных интересов дошкольников с ограниченными возможностями развития является одной из актуальных проблем современной педагогики, призванной воспитывать личность, способную к саморазвитию. Одним из эффективных методов является «говорящая стена».

Ключевые слова: саморазвитие, кругозор, познавательный интерес, «говорящая стена»

Maria E. Maksimova

«The Talking Wall» as a Mean of Spreading of the Horizon of Senior Preschool Children With Disabilities

The development of cognitive interests of senior preschool children is one of the urgent problems of pedagogy, dedicated to educate a person capable of self-development. The most effective method is «the talking wall».

Keywords: self-development, outlook, cognitive interest, «the talking wall»

Умение запоминать различную информацию, мыслить – этими и другими способностями обладает только человек. Эрудированность, развитый кругозор, дают человеку неординарную гибкость мышления, умение анализировать ситуацию и принимать нестандартные решения. Расширение кругозора – это сложный многоплановый процесс, который необходимо начинать с дошкольного возраста.

Изучением проблемы расширения кругозора была пронизана ещё философия. Философы Демокрит, Фихте И.Г., Кант И., Д. Локк, Ж.Ж. Руссо рассуждали о значении познания в жизни человека. В 1859 г. Л. Н. Толстой в Ясной поляне создал частную школу для крестьянских детей. Он считал, что школа должна давать детям широкий круг знаний. Познавательному развитию детей также особую роль отводили ещё Коменский Я.А., Венгер Л.А., Доронова Т.Н., Запорожец А.В., Поддьяков Н.Н., Якобсон С.Г. и другие. Они утверждали, что знания ребенка должны быть разносторонними в рамках его понимания [1; 2].

Однако, как показывает практика, проблема расширения кругозора старших дошкольников существует и стоит наиболее остро для категории детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), так как в большей степени исследования посвящены нормально развивающимся детям, а, вместе с тем, для детей с дефицитным развитием вопрос расширения знаний об окружающей действительности имеет первостепенное значение. Ведь решение этой проблемы даст возможность ребёнку с ОВЗ учиться в общеразвивающей школе и иметь знания, схожие со знаниями детей с нормальным развитием.

На базе нашей практики из беседы с воспитателями детского сада г. Анжеро-Судженска мы выяснили, что они применяют для расширения кругозора дошкольников следующие методы и приемы: рассматривание и беседы, игры, экспериментирование, наблюдение, чтение художественной и научной литературы (для чтения детям). Таким образом, мы можем констатировать, что педагоги осуществляют работу в данном направлении, работают над ней плодотворно, но не применяют для этого технологию «говорящая стена».

Из этого вытекает противоречие между необходимостью расширения кругозора старших дошкольников с ОВЗ, с одной стороны, и недостаточным использованием педагогами «говорящей стены» для этого, с другой.

Проблема, которую мы освещаем в своём исследовании – каким образом «говорящая стена» влияет на расширение кругозора старших дошкольников с ограниченными возможностями здоровья?

Изучив специальную литературу и периодические издания, мы обнаружили мало информации касающейся расширения кругозора дошкольников с ОВЗ. Это значит, что проблема мало изучена, но, тем не менее, является первоочередной и важной задачей взрослых при организации познавательной деятельности детей.

Созданию предметно-развивающей среды в современном ДОУ сегодня уделяется большое внимание. Педагоги стремятся использовать инновационные подходы и принципы построения предметно-игрового пространства, так как группа детского сада для детей является их вторым домом и здесь они проводят большую часть дня. Воспитатели детских садов стоят перед выбором, какими методами и приёмами пользоваться для этого. Судя по отзывам педагогов, не все эффективны и действенны. Мы предлагаем технологию «говорящая стена» – это своего рода инструмент, который позволяет необычным образом изменить развивающую предметно-пространственную среду в ДОУ.

Суть технологии в условиях дошкольной образовательной организации заключается в том, что ребенок имеет возможность планировать свою самостоятельную деятельность, используя предложенный иллюстративный и другой дидактический материал на специальном тематическом стенде. Для этого на стенах групповой комнаты и помещениях детского сада крепятся магнитные полоски, ковровое полотно, кармашки, прищепки, технические

средства образования (ТСО), игры, игровые фишки и различные тематические картинки.

С помощью развивающей стены ребенок самореализуется, поэтому главная цель «говорящей стены» – это создание условий для полноценного развития дошкольников по всем образовательным областям ФГОС ДО в соответствии с конкретными образовательными потребностями ребёнка и требованиями образовательной программы детского сада.

Таким образом, из всего вышесказанного, можно сделать вывод, что «говорящая стена» – это уникальный инструмент, позволяющий совершенно необычным образом изменить предметно-развивающую среду дошкольного учреждения, своеобразный живой экран. Это способ организовать самостоятельную деятельность детей, расширять их кругозор [3;4].

Далее нам предстоит апробация технологии и для этого мы разработали модель процесса, она представлена ниже (см. Рис. 1). Модель включает в себя цель, задачи реализации формирующего эксперимента. Также мы определили этапы работы, условия и ожидаемый результат.

Чтобы формирующий эксперимент дал положительные результаты, нам важно учесть актуальный уровень кругозора старших дошкольников. Это значит, что нужно провести констатирующий эксперимент. Мы разработали критериально-оценочный аппарат, выбрали диагностические методики и определили экспериментальную и контрольную группы.

В феврале 2022 года был проведен констатирующий эксперимент на базе детского сада № 3 г. Анжеро-Судженска и детского сада № 10 г. Анжеро-Судженска со старшими дошкольниками в контрольной и экспериментальной группах.

Сравнивая между собой результаты контрольной и экспериментальной групп, для нас стало очевидным, что уровень кругозора в экспериментальной группе значительно ниже, чем в контрольной, так как в экспериментальной группе нет ни одного ребёнка с высоким уровнем, все находятся на среднем и низком, а в контрольной не было выявлено детей на низком уровне, все обследованные имеют средний и высокий уровни.

Проводя обследование, следует отметить, что наибольшие затруднения у детей вызывали задания, направленные на выявление общего уровня мышления и кругозора ребёнка, например, определение времени суток, прошедших и будущих дней. Наиболее успешно некоторыми детьми выполнялось задание по соотношению предметов и инструментов с профессиями человека.

Учитывая тот факт, что в экспериментальной группе 100% детей обладают низким и средним уровнем кругозора, возникает необходимость организации коррекционной работы, направленной на повышение уровня кругозора у детей с ОВЗ.

В процессе теоретического изучения мы столкнулись с определенной трудностью, которая заключалась в недостаточном количестве информации о проблеме расширения кругозора дошкольников с ОВЗ. Опыт работы воспитателей нашей страны, описанный в периодических изданиях, различных сборниках научно-практических конференций позволил раскрыть данный вопрос.

Дальнейшей перспективой нашей работы будет реализация модели процесса расширения кругозора старших дошкольников с ОВЗ с помощью «говорящей стены» в экспериментальной группе и прогнозирование динамики уровня кругозора. Далее обобщение наиболее удачных вариантов «стен» в методический продукт для воспитателей ДОО «Альбом «говорящих стен» для расширения кругозора детей старшего дошкольного возраста с ОВЗ» и популяризация нашего продукта среди образовательных организаций города и области посредством участия в конференциях разного уровня, круглых столах, семинарах и т.д.

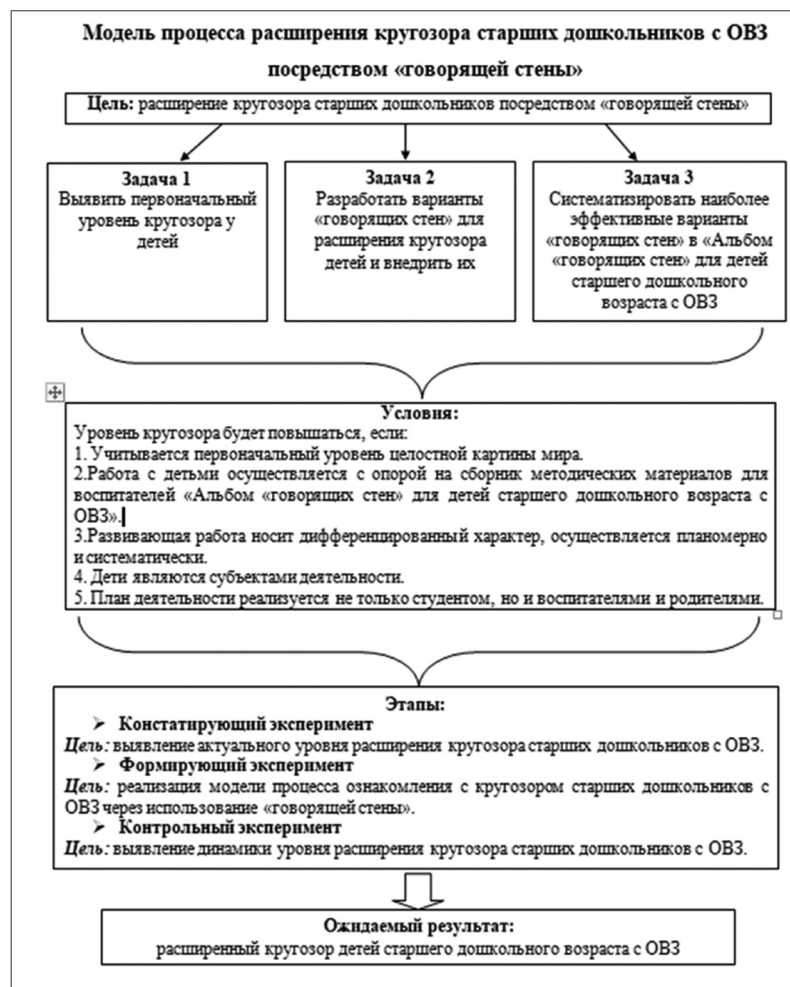


Рис. 1. – Модель процесса расширения кругозора старших дошкольников с ОВЗ посредством «говорящей стены»

Литература:

1. Дошкольная педагогика : учебник для академического бакалавриата / Н. В. Микляева, Ю. В. Микляева, Н. А. Виноградова ; под общ. ред. Н. В. Микляевой. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Издательство Юрайт, 2016. – 411 с.
2. Педагогика инклюзивного образования: учебное пособие / под ред. Н.М. Назаровой. – Москва: ИНФА-М, 2021. – 335 с.
3. Современные технологии дошкольного образования : учебное пособие / под ред. доктора педагогических наук, проф. Л. М. Захарова. – Москва : ИНФА-М, 2021. – 251 с.
4. Чумакова, И.В. Современные образовательные технологии деятельности педагога при реализации ФГОС ДО : Учебно-методическое пособие / Чумакова И.В., Гайдукова С.А., Свистунова Е.Г. – Тула: ГОУ ДПО ТО «ИПК и ППРО ТО», 2017. – 228 с.

Об авторе:

Максимова Мария Евгеньевна, преподаватель, Анжеро-Судженский педагогический колледж, Кемеровская обл., г. Анжеро-Судженск, Россия, 07042003mariya@mail.ru

About the author:

Maria E. Maksimova, lecturer, Anzhero-Sudzhensk Pedagogical College, Kemerovo region, Anzhero-Sudzhensk, Russia, 07042003mariya@mail.ru

УДК 376.37

Неустроева Е.С.

Эффективность нейроприемов в логопедической коррекции младшего школьника с задержкой психоречевого развития

Статья акцентирует внимание на возможности использования нейроприемов в работе логопеда. Оценивает преимущества нейропсихологической коррекции при взаимодействии с ребенком, имеющим сочетанное психоречевое нарушение. Проводит анализ клинического случая, включающий запрос, анамнез, данные диагностики, выбор приемов коррекции. Демонстрирует результаты реализованной работы.

Ключевые слова: младший школьник, минимально мозговая дисфункция, задержка психоречевого развития (ЗПРР), нейропсихологический метод, нарушение речи

Elena S. Neustroeva

The Effectiveness of Neuropriemes in Speech Therapy Correction of a Younger Student with Delayed Speech Development

The article focuses on the possibility of using neural techniques in the work of a speech therapist. Evaluates the advantages of neuropsychological correction when interacting with a child with a combined psychorechoic disorder. Conducts an analysis of a clinical case, including a request, anamnesis, diagnostic data, and a choice of correction techniques. Demonstrates the results of the implemented work.

Keywords: junior high school student, minimal brain dysfunction, delayed speech development (PSRR), neuropsychological method, speech disorder

Актуальность использования нейропсихологических приемов в работе специалистов с детьми, имеющими особые образовательные потребности, в современном мире, возрастает. Это связано с коморбидностью различных нарушений в развитии.

Наибольшую эффективность и незаменимость, по мнению А.С. Султановой, нейропсихологическая коррекция показывает в работе с минимально мозговыми дисфункциями (обусловленными перинатальной патологией нервной системы, вследствие заболеваний матери во время беременности, интоксикации плода во внутриутробном развитии, механических травмах и т.д. [5].

Основные категории лиц, имеющих минимально мозговую дисфункцию, это: дети с задержкой психического или психоречевого развития (ЗПР/ЗППР), с общим недоразвитием речи (ОНР), с синдромом дефицита внимания и гиперактивностью (СДВГ) и др.

Психолого-педагогические исследования детей с минимально мозговой дисфункцией описаны А.В. Семенович, К.С. Лебединская, Ю.В. Малафеева и др.

Изучение и методическое обоснование нейропсихологических методов коррекции развития детей с минимально мозговой дисфункцией представлены в работах Ю.В. Микадзе, А.С. Султановой, А.Н. Корнева и т.д.

На основании данных исследовательской статьи З.В. Поливаровой, «популярным» вариантом дизонтогенеза, современности является задержка психоречевого развития.

Такие дети характеризуются всем спектром нарушений, на преодоление которых направлены нейроприемы (несформированность моторных функций, дефекты сенсорики, трудности саморегуляции действий и поведения в целом).

Основной особенностью этой категории детей остаётся отставание во всех сферах психомоторного развития на один-два эпикризных срока [2]. Так, поступая в общеобразовательное учреждение начального уровня, младший школьник с ЗППР не соприкасается со сверстниками: по интересам (преобладание игры, а не учебы), по психическому развитию (отсутствие самоконтроля, гиперчувствительность), по состоянию речи (дефекты звукопроизношения, аграмматичность, трудности в овладении письмом и чтением) и т.д.

Это формирует негативные тенденции пребывания ребенка в школе, отмечая нарастающие вторичных отклонений в его развитии (неуспеваемость, тревожность, низкая самооценка, негативизм общения, «социальное выпадение»).

Нередко, названная категория школьников поступают на консультацию к логопеду, где основным запросом от родителей является «трудности звукопроизношения». Однако, углубленная нейро-психолого-логопедическая диагностика позволяет выявить неполноценности базовых для речи функций.

Так, было в случае М. Родители мальчика обратились с запросом на «невываривание сонорного [р], проглатывание окончаний слов».

При сборе анамнеза, мы получили следующие сведения: М. 7 лет. Является первым ребенком в семье; возраст матери на момент беременности – старше 30 лет; в процессе перинатального развития, отмечались случаи колебания артериального давления у матери и приемы лекарственных препаратов.; роды преждевременные, с применением кесарева сечения; период до 1 года – без патологий; раннее психомоторное развитие протекало в соответствии с нормой; первые слова появились до года, после было прерывание речевого развития; темп деятельности ребенка медленный; в эмоциональном плане характеризуется как ранимый, впечатлительный, плаксивый, тревожный; в социальной среде – есть друг младше на два года, среди одноклассников – общение не поддерживается; ребенок наблюдается у невролога; диагноз: задержка психомоторного развития; обучается по адаптированной основной общеобразовательной программе начального общего образования обучающихся с тяжелым нарушением речи (вариант 5.1.) (фонетико-фонематическое недоразвитие) [1].

В процессе комплексной диагностики и непосредственно занятий с ребенком, выявились дополнительные нарушения в развитии [3]:

1. Грубое нарушение моторики (неуклюжесть, дисметрия при движении верхних и нижних конечностей, неумение держать равновесие при выполнении проб, синкинезии). Ребенку трудно выполнить элементарные прыжки на двух ногах, на одной ноге, при выпрыгивании из положения в приседе. Соответственно, мальчик испытывает негативное отношение к разного рода физическим действиям, так как они даются ему с трудом.
2. Несформированность схемы тела (отсутствие кинестетических ощущений, неумение управлять своим телом, незнание частей собственного тела, трудности латерализации право-лево, нарушение пространственных представлений относительно себя и окружающих). Младший школьник не понимает положение языка (вверху, внизу, у правого-левого уголка губ и т.д.) при выполнении артикуляционной гимнастики, не может выполнить пробу «Графический диктант», так как путает латералиты «право» и «лево», по этой же причине затрудняется в воспроизведении двигательной программы по образцу действий.
3. Нарушение речи (неправильный тип дыхания, дефекты звукопроизношения, аграмматизмы при словоизменении и словообразовании, неготовность к овладению навыками чтения и письма). Вследствие неполноценности речевого дыхания, кинестетических ощущений у мальчика были нарушены сложные звуки [ш], [р]. Кроме того, отмечалась дисфункция фонематического слуха и кинетического фактора, что выявило аграмматические характеристики речи и ее неполноценное состояние заблокировало освоение ребенком грамоты (чтение, письмо).

На основании полученных данных, на логопедических занятиях нами были использованы приемы нейропсихологической коррекции в работе с младшим школьником, имеющим задержку психоречевого развития.

Систематическое проведение логопедических занятий с использованием нейроприемов (в течение 6 месяцев) зафиксировало положительные изменения в психоречевом состоянии младшего школьника с ЗППР.

Это выражалось в проявлениях ребенка на физиологическом (функциональном) и психоречевом (когнитивно-регулятивном) уровнях [4]:

1. Эффективность дыхательной гимнастики:

- На физиологическом уровне проявлялась зевота, свидетельствующая о включении головного мозга ребенка в работу (энергетический центр, по А.Р. Лурии);
- На психоречевом уровне – ребенок показывал повышение мотивации и усиление работоспособности.

2. Эффективность артикуляционной гимнастики:

- На физиологическом уровне наблюдалась точность и соразмерность размаха языка;
- На психоречевом уровне – формирование кинестетического и кинетического факторов выполнения (сенсорный центр, по А.Р. Лурии).

3. Эффективность пальчиковой гимнастики:

- На физиологическом уровне зафиксирована возможность выполнения и удержания статичной пробы, также как и повышен темп переключаемости движений;
- На психоречевом уровне – формирование моторной программы действий.

4. Эффективность мозжечковой стимуляции:

- На физиологическом уровне отмечалось установление межполушарного взаимодействия;
- На психо-речевом – ребенок чаще оказывался в «ситуации успеха» при выполнении заданий.

Таким образом, анализ проблемы эффективности нейropriемов в логопедической коррекции младшего школьника с задержкой психоречевого развития обнаружил:

- 1) Задержка психоречевого развития – состояние, сочетающее отставание во всех функциональных системах. Нейро-воздействие – это совокупность приемов, обеспечивающих компенсаторные явления в головном мозге и запускающие его деятельность, посредством чего восстанавливаются или формируются новые межфункциональные связи.
- 2) Часто, запросы родителей к логопеду имеют поверхностный характер, но при глубоком анализе речевой проблемы ребенка, выявляется необходимость работать с основами речевого развития. В это случае, специальный педагог, на логопедических занятиях использует нейropsихологическую коррекцию.
- 3) Эффективность нейropriемов в работе логопеда с детьми, имеющими ЗПРР показывает качественные изменения не только в речевой, но и психической сфере школьника, что стабилизирует его социальный статус (ученика, одноклассника, личности).

Литература:

1. Приказ Министерства образования и науки РФ от 19 декабря 2014 г. N 1598 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья» – URL : <https://base.garant.ru/70862366/8599a70d26e5983585d90ff6adf82e89/>
2. Горбатая, Е.В. Нейropsихологический подход в работе с детьми с задержкой психического развития / Е.В. Горбатая, А.А. Мошнякова // Молодой ученый, 2021. № 11.1 (353.1). – С. 52-54.
3. Перегуда, С.Н. Нейropsихологическая диагностика и коррекция психического развития при дисфункциях среднего мозга / С. Н. Перегуда, Е.А. Реброва // Научный журнал, 2020. №5 (50) – С. 50-68.
4. Салихзянова, Л.И. Метод нейropsихологической коррекции детей с ограниченными возможностями / Л. И. Салихзянова // Современная психология, 2014. – С. 56-59.
5. Sultanova, A.S. Neuropsychological approach to ensuring mental health of children and adolescents / A. S. Sultanova // Med. Psychol. Ross., 2017. – pp. 7-11.

Об авторе:

Неустроева Елена Сергеевна, ассистент кафедры коррекционной педагогики и специальной психологии, аспирант, ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», Курганская обл., г. Шадринск, Россия, neustroewa.lenus05@yandex.ru

About the author:

Elena S. Neustroeva, Assistant of the Department of Correctional Pedagogy and Special Psychology, post-graduate student, Shadrinsk State Pedagogical University, Kurgan Region, Shadrinsk, Russia, neustroewa.lenus05@yandex.ru

УДК 376.1

Подглазова А.Е.

Использование информационно-коммуникационных технологий в коррекционно-логопедической работе с детьми ОВЗ

В статье обозначены условия использования и результаты применения информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) в логопедической работе с детьми ОВЗ. Дана характеристика направлений коррекционной работы с использованием традиционных методов и современных ИКТ технологий.

Ключевые слова: информационно-коммуникационные технологии (ИКТ), дети с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), коррекционно-развивающая работа

Anastasia E. Podglazova

The Use of Information and Communication Technologies in Correctional and Speech Therapy Work with Children with Disabilities

The article outlines the conditions for the use and results of the use of information and communication technologies (ICT) in speech therapy work with children with disabilities. The characteristics of the areas of correctional work using traditional methods and modern ICT technologies are given.

Keywords: information and communication technologies (ICT), children with disabilities (HIA), correctional and developmental work

Современная система образования ставит перед педагогом ряд определенных задач: выявление особых образовательных потребностей у ребенка с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), создание условий для полноценного формирования его личности и максимально возможной социализации в обществе.

У большинства детей с ОВЗ возникают проблемы с формированием одной из наиболее важных психических функций – речь. Поэтому поиск новых методик и технологий для решения данной проблемы является актуальным в современной коррекционной работе.

Педагоги, работающие с детьми дошкольного возраста, отмечают, что, за последнее время, число детей, имеющих проблемы с речью резко увеличилось. Группа неговорящих детей имеет неоднородную структуру, в нее входят дети с задержкой психоречевого развития, с расстройствами аутистического спектра, с алалией, интеллектуальной недостаточностью, со сложной структурой дефекта. Уровень развития речи является одним из наиболее важных условий становления личности и успешности в любом виде деятельности, а это значит, что формирование правильной речи является важным звеном в системе педагогической помощи детям с ОВЗ.

У большинства детей с ОВЗ наблюдаются сочетания различных дефектов речи – речевые патологии. Значительная часть проявления патологий связаны с характерными общими особенностями этих детей. Данной группе детей свойственны пониженная работоспособность, нестабильное психоэмоциональное состояние, неустойчивое, рассеянное внимание, низким уровнем производительности. Для того, чтобы вызвать интерес таких детей на занятии необходимы нестандартные подходы и новые технологии [3]. Для детей в ОВЗ на логопедическом занятии необходимо преподносить материал индивидуализировано. Современных детей сложно заинтересовать традиционными средствами наглядности: картинка, иллюстрациями, игрушками и т.д. Происходит это по той причине, что с самого раннего детства они включены в видеосреду. Раннее погружение в видеосреду ставит перед педагогом на логопедическом занятии задачу: как заинтересовать ребенка, привлечь его внимание, чтобы он с интересом посещал логопедические занятия.

Интегрированное использование современных ИКТ технологий и традиционных методов позволяет оптимизировать коррекционно-развивающую работу, сделать ее современной, привлекательной и результативной [2].

В последнее время в коррекционной работе наблюдается стабильная тенденция внедрения наглядных средств обучения для детей с особыми образовательными потребностями. Наглядность повышает уровень усвоения учебного материала, так как в процессе задействуются разные каналы восприятия информации (зрительный, слуховой, механический и эмоциональный). Использование ИКТ в работе с детьми с особыми образовательными потребностями позволяет создать положительную мотивацию, за счет использования средств, привлекающих внимание, активизирующих познавательную деятельность [1].

Мультимедийные презентации позволяют создать необходимый эффект наглядности в логопедической работе, помочь предотвратить утомляемость у ребенка с ОВЗ, поддержать у детей с речевыми патологиями высокий уровень познавательной активности и повысить эффективность коррекционно-развивающей работы

в целом. Технологии с использованием мультимедийных презентаций дают неограниченные возможности для педагогического творчества. Использование презентаций дает педагогу возможность перейти от объяснительно – иллюстративного способа обучения к деятельному, это происходит за счет доступности, эмоциональной привлекательности, информационной емкости, компактности и многофункциональности коррекционного процесса. Это позитивно отражается на мотивации обучения, его результативности и ускоряет процесс коррекции речи.

Использование в коррекционной работе цифровых образовательных ресурсов облегчает работу учителя – логопеда. Педагог может использовать разработанные образовательные ресурсы на интернет платформах: [www/logozavr.ru](http://www.logozavr.ru), wiki.rdf.ru. Наиболее популярно самостоятельное создание мультимедийных презентаций, поскольку в работе учитель – логопед использует индивидуальный учет потребностей каждого ребенка с особыми образовательными потребностями, корректируя учебный материал в соответствии с целями и задачами каждого занятия.

Разработка презентаций для детей начальной школы с особыми образовательными потребностями имеет ряд особенностей. Фон для презентаций должен быть спокойный, однотонный для того, чтобы не отвлекать внимание от содержания слайда. Фон необходимо менять в течении презентации несколько раз для того, чтобы удерживать внимание ребенка. Иллюстрации, которые используются в презентации должны быть крупными, яркими и реалистичными, не перегруженные лишними элементами, незначительными деталями. Не допускается использование нечетких, размытых изображений, а также элементов способных вызвать негативную реакцию. Для того, чтобы разнообразить содержание презентаций возможно использование видео и аудио материалов. Применение спецэффектов повышает интерес и внимание школьников, создает позитивный эмоциональный настрой. Однако следует с особым вниманием относиться к использованию аудио и видео элементов, потому что чрезмерное их использование может привести к обратному эффекту: у детей наступает перенасыщение и утомляемость, внимание рассеивается, занятие затягивается. Использование анимационных эффектов и моментов – сюрпризов может сделать коррекционный процесс интересным и выразительным.

Презентации можно использовать для проведения физкультминуток, гимнастики для глаз, игр и упражнений на развитие моторики.

Презентации можно транслировать с помощью компьютера, интерактивной доски, интерактивной панели, интерактивного стола, интерактивного пола и т. д.

Презентации можно создавать с помощью множества ресурсов: Microsoft Power Point, Canva, Prezi, Google Slides и т.п. Презентации, созданные с помощью данных сервисов, преобразуют учебный материал в систему ярких образов, что позволяет облегчить усвоение и запоминание учебного материала по разным направлениям работы:

- Развитие связной речи;
- Развитие фонематического восприятия, овладение элементами грамоты;
- Формирование произношения;
- Развитие артикуляционной моторики и речевого дыхания;
- Автоматизации поставленных звуков;
- Формирование лексико-грамматических средств языка;
- Развитие навыков словообразования;
- Способствуют усвоению лексических тем.

Использование мультимедийных средств в работе педагога-логопеда позволяет создавать эффективные динамические модели, которые позволяют определить состояние функций ребенка, увидеть объективные трудности, которые уже есть или только возникают, а также способствуют созданию условий для их преодоления путем использования доступных средств.

Применение ИКТ технологии дает возможность сделать процесс коррекции речи более динамичным и эффективным, по сравнению с традиционными методами работы. Процесс коррекционной работы с использованием ИКТ технологии повышает мотивационную готовность детей с особыми образовательными потребностями, что оказывает положительное влияние на результат логопедической работы.

На современном этапе образования детей с особыми образовательными потребностями ИКТ технологии являются эффективным средством, которое позволяет учителю-логопеду существенно разнообразить коррекционно-развивающий процесс, стимулировать процесс познавательной деятельности, расширить представления ребенка об окружающем мире, сформировать социализировавшуюся личность, адаптированную к самостоятельной жизни в современном обществе [3].

Литература:

1. Алехина, С. В. К вопросу психологической готовности учителя к включающему образованию / С. В. Алехина // Инклюзивное образование: теория и практика: сборник материалов Международной научно-практической конференции / отв. ред. О.Ю. Бухаренкова, И.А. Телина, Т.В. Тимохина. – Орехово-Зуево: Редакционно-издательский отдел ГГТУ, 2016. – С. 16–20.
2. Назарова, Н. М. Инклюзивное обучение как социальный проект: анализ с позиций социального конструктивизма / Н.М. Назарова // Современные проблемы теории, истории, методологии инклюзивного образования : сб. науч. статей. – М., 2015. – С. 42–53.
3. О создании условий для получения образования детьми с ограниченными возможностями здоровья и детьми-инвалидами: письмо Министерства образования и науки РФ от 18.04.2008 № АФ-150/06 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://pravo.gov.ru>

Об авторе:

Подглазова Анастасия Евгеньевна, преподаватель ГАПОУ «Читинский педагогический колледж», г. Чита, Россия, podglazovaa@mail.ru

About the author:

Anastasia E. Podglazova, lecturer, Chita Pedagogical College, Chita, Russia, podglazovaa@mail.ru

УДК 378.147

Сергеева А.И.

Приёмы освоения принципов восстановления речи при афазии в дефектологической подготовке на основе междисциплинарного подхода

В статье актуализированы профессиональные проблемы выпускников дефектологического факультета. Рассматривается эссе как приём обучения в дефектологической подготовке магистрантов с точки зрения междисциплинарного подхода. Приведены примеры анализа афоризмов Конфуция и их сравнение с принципами восстановления речи при афазии.

Ключевые слова: проблемы выпускников-дефектологов, принципы восстановления речи, междисциплинарный подход

Anna I. Sergeeva

Techniques for Mastering the Principles of Speech Recovery in Aphasia in Defectological Training on the Basis of an Interdisciplinary Approach

The article actualizes the professional problems of graduates of the defectological faculty. The essay is considered as a method of teaching in the defectological training of undergraduates from the point of view of an interdisciplinary approach. Examples of the analysis of Confucius' aphorisms and their comparison with the principles of restoring speech in aphasia are given.

Keywords: problems of graduates-defectologists, principles of speech restoration, interdisciplinary approach

«Путь в тысячу ли начинается с первого шага», – эта известная цитата китайского философа Конфуция, по нашему мнению, отражает проблемы выпускников дефектологического факультета в профессиональной самореализации, в частности, в готовности к организации восстановительного обучения речи при афазии. Афоризм Конфуция может звучать девизом молодых специалистов для обретения уверенности, социальной активности и субъектности в профессиональной деятельности. В процессе дефектологической подготовки ярко виден дефицит осознания обучающимися значимости реализации принципов работы учителей-логопедов в коррекции тяжелых речевых расстройств, таких, как афазия.

Анализ ответов выпускников бакалавриата по профилю «Логопедия» на вопрос в ходе анкетирования: «Готовы ли вы оказывать помощь в комплексной реабилитации и восстановлении речи при афазии после получения диплома?» выявил явные сомнения у респондентов в способности справиться с поставленной профессиональной задачей. Большинство ответов (95 %) свидетельствовало об убеждении будущих бакалавров дефектологии, что вначале необходимо реализовать себя в работе в качестве учителя-логопеда с детьми дошкольного и школьного возраста, имеющими, более простые и понятные по структуре нарушения речи, а потом, по мере обретения жизненного и профессионального опыта, рассматривалась возможность работы по восстановлению речи при афазии. Поэтому неслучайно на уровне магистратуры по направлению подготовки 44.03.03. Специальное (дефектологическое) образование была в учебный план введена дисциплина «Восстановительное обучение при афазии» для формирования профессиональных компетенций, направленных на овладение ключевыми профессиональными действиями, а именно: способностью осваивать специальные знания в предметной и (или)

профессиональной области, осуществлять их критический анализ и создавать на их основе новые знания и (или) технологии и (или) методы профессиональной деятельности по профилю образовательной программы.

Следовательно, опыт преподавания на уровне бакалавриата учебной дисциплины «Логопедия. Афазия», а в магистратуре курса «Восстановление речи при афазии» в Томском государственном педагогическом университете позволяет предположить, что осмысление принципов восстановления речи при афазии через изучение и анализ научной литературы, детальное обсуждение конкретных примеров из практики способствует снятию тревожности будущих специалистов и формирует профессиональные компетенции.

На основе концептуальных положений основателя отечественной нейропсихологии А.Р. Лурии были проведены уникальные научные исследования В. М. Коган, В. В. Оппель, Э. С. Бейн, Л. С. Цветковой, М. К. Бурлаковой, В. М. Шкловским, Т. Г. Визель и др., в которых обобщен научно-исследовательский и практический опыт работы с больными с афазией. Несомненно, к настоящему времени определены методология и принципы восстановительного обучения. Педагогические принципы определяют основные идеи, следование которым помогает успешно достигать поставленных педагогических целей и задач.

Поэтому, одной из форм работы с магистрантами с целью более глубокого осознания значимости правильной организации комплексной работы в восстановительном обучении при афазии у магистрантов стало задание по написанию эссе по теме: «Отражение принципов восстановления речи при афазии в философском учении Конфуция».

В настоящее время обращение к восточной философии для изучения аспектов ценностно-личностного и профессионального совершенствования актуализируется в разных сферах человеческого бытия, в том числе, и высшем образовании, в котором продуктивен междисциплинарный подход как методологическая основа современного дефектологического образования [1]. Кроме того, обращение к анализу философских афоризмов Конфуция решает воспитательную задачу в эпоху инклюзивного образования и формирования инклюзивного мышления, а именно: воспитание приятия всех людей с разными физическими и образовательными потребностями на основе гуманности и милосердия. Магистранты, создавая эссе, попытались выявить общность принципов восстановительного обучения при афазии с ключевыми положениями философа Конфуция. В качестве примера, приведу отрывок из эссе магистранта И.: «Гуманность – это осторожность в речах... На пути восстановления больного в целом и его речи, нужно помнить важный принцип: эмоциональный настрой логопеда, его уважительное и доброжелательное отношение к больному и недопущение снисходительного тона».

Во фрагменте эссе (магистранта М.) соотносится положение Конфуция о гуманности и милосердии к людям из книги «Беседы и суждения»: «Принцип доброжелательного и позитивного настроения логопеда к пациенту можно увидеть в следующих словах Конфуция (с учетом проявления гуманности для всех): «Прекрасно там, где пребывает милосердие. Разве достичь мудрости, если не жить в его краях?»[2].

В магистерских эссе подчеркнута возможность увидеть связь принципа систематичности работы и принципа формирования личностной оптимистической установки на результат обучения у больного с афоризмами Конфуция: «Путь обучения речи очень сложен, поэтому логопеду необходимо задать личностную установку больного за успех в каждодневной работе над речью. Здесь подойдут два высказывания Конфуция: «Драгоценный камень нельзя отполировать без трения. Также и человек не может стать успешным без достаточного количества трудных попыток».

Действительно, автор принципов и стратегии восстановления речи при афазии М. К. Шохор-Троцкая подчеркивала, как важно для нормальной жизнедеятельности личности больного с афазией и самосознание, включающее самооценку и самоуважение, от которых во многом зависят уровень притязаний и реальное поведение человека, его жизненная установка[3].

Глубокое осмысление зависимости прогресса в восстановлении речи от внутренней мотивации человека с афазией видится в строках эссе магистранта А.: «Там, где кончается терпение, начинается выносливость. Тот, у кого в душе светит солнце, будет видеть солнце даже в самый хмурый день». Если у пациента не получается что-то с первого раза, а такое вполне нормально, то следует руководствоваться следующей цитатой Конфуция: «Не тот велик, кто никогда не падал, а тот велик – кто падал и вставал». Главное продолжать делать, даже когда не получается, ведь: «Мудрый не знает волнений, человеческий не знает забот, смелый не знает страха». Страх перед неудачей заставляет пациентов, особенно взрослых мужчин, замыкаться в себе и отказываться от выполнения заданий, что затормаживает прогресс по восстановлению речи».

Известные нейропсихологи, разрабатывающие психо-физиологические и психолого-педагогические принципы восстановительной работы при афазии, такие, как В. В. Оппель, Л. С. Цветкова, Т.Г. Визель и др. акцентировали внимание на значимость всех вышеописанных принципов для восстановительного обучения речи при афазии[4, 5, 6]. Отметим, что психо-физиологические принципы восстановительного обучения, к которым ученые относят принцип квалификации дефекта, принцип использования сохранных анализаторных систем в качестве опоры обучения, принцип контроля и др., не менее важны, чем психолого-педагогические, но они не могли быть предметом анализа и сравнения идей Конфуция в эссе магистрантов в рамках заявленной темы.

Интересно мнение, высказанное в эссе магистрантом Г. относительно установки учителя-логопеда в его работе с тяжелыми больными с афазией:

«... можно отметить у Конфуция следующее выражение: «Преодолевать себя и возвращаться к должному в себе – вот что такое истинная человечность. Быть человеческим или не быть – это зависит только от нас самих».

Следовательно, применение междисциплинарного подхода к изучению методологических проблем в восстановлении речи при афазии через выполнение эссе на основе анализа философской, медицинской и психолого-педагогической литературы будущими магистрами дефектологии было продуктивным и может использоваться в процессе обучения в педагогическом вузе.

Литература:

1. Калининченко, А. В. Становление высшего дефектологического образования в России в XX веке – первом десятилетии XXI века: дис. ... канд. пед. наук. / А. В. Калининченко. – Благовещенск, 2014. – 193 с.
2. Конфуций. Философия жизни / Конфуций. – М.: Просвещение, 2016. – 304 с.
3. Шохор-Троцкая (Бурлакова) М. К. Стратегия и тактика восстановления речи / М. К. Шохор-Троцкая (Бурлакова). – М.: ЭКСМО-Пресс, В. Секачев, 2001. – 432 с.
4. Оппель, В. В. Восстановление речи при афазии / В. В. Оппель. (Методические указания). – Ленинград: Медгиз, 1963. – 108 с.
5. Цветкова, Л.С. Афазия и восстановительное обучение / Л. С. Цветкова. – М.: Изд-во Московского психолого-социального института, 2001. – 256 с.
6. Визель, Т.Г. Как вернуть речь. Инсульт и нарушения речи. Афазия и ее формы. Дизартрия и ее формы. Восстановление речевой функции. Уход за больными / Т. Г. Визель. – М.: В. Секачев, 2005. – 199 с.

Об авторе:

Сергеева Анна Иосифовна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры дефектологии, Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия, anniosif@gmail.com

About the author:

Anna I. Sergeeva, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of Defectology, Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia, anniosif@gmail.com

УДК 376.37

Смирнова Д.А., Чаладзе Е.А.

Экспериментальное изучение эмоционального словаря у дошкольников с общим недоразвитием речи

Данная статья посвящена анализу результатов исследования особенностей эмоциональной лексики старших дошкольников с общим недоразвитием речи. Экспериментальное изучение эмоциональной лексики позволило сделать выводы о своеобразии формирования данного пласта лексики у дошкольников с общим недоразвитием речи.

Ключевые слова: лексикон, эмоции, эмоциональная лексика, старшие дошкольники, общее недоразвитие речи

Daria A. Smirnova, Elena A. Chaladze

Experimental Study of Emotional Vocabulary in Preschoolers with General Speech Underdevelopment

This article is devoted to the analysis of the results of the study of the features of the emotional vocabulary of older preschoolers with general underdevelopment of speech. An experimental study of emotional vocabulary made it possible to draw conclusions about the peculiarity of the formation of this layer of vocabulary in preschoolers with general underdevelopment of speech.

Keywords: lexicon, emotions, emotional vocabulary, older preschoolers, general underdevelopment of speech

В современных условиях, когда темп жизни людей меняется каждый день актуальной становится проблема овладения детьми дошкольного возраста эмоциональной лексикой. Именно эмоциональная часть лексикона, способствующая описанию чувств, настроений и переживаний человека, позволяет осознавать и давать точную оценку событий, является инструментом для решения коммуникативных задач.

В старшем дошкольном возрасте у ребенка проходит интенсивное развитие чувств и эмоций, начинает формироваться представление о себе и людях, окружающих его. В этот возрастной период формируются понятия и

отношение к морально-этическим нормам общества.

Развитие эмоциональной лексики проходит во взаимодействии когнитивного, эмоционального и перцептивного опыта. Во время формирования межличностных отношений появляется острая необходимость в эмоциональной лексике. Только овладев эмоциями вербально, у ребенка появляется возможность управлять, осознавать и выражать свои эмоции. Дети начинают понимать переживания, настроения и чувства окружающих людей.

Вместе с тем многочисленные исследования лексической стороны речи и, в частности, эмоциональной лексики у дошкольников с общим недоразвитием речи свидетельствуют о значительных затруднениях при определении эмоциональных состояний, а также при актуализации соответствующих слов.

С целью изучения специфики использования эмоциональной лексики у старших дошкольников с ОНР III уровня нами был организован и проведен эксперимент. Экспериментальное исследование проводилось на базе дошкольных образовательных учреждений г. Санкт-Петербурга.

В эксперименте принимали участие старшие дошкольники с общим недоразвитием речи (20 человек) и с нормотипичным развитием (20 человек). Мы отбирали детей 5-6 лет, так как именно в этом возрасте по онтогенетическим показателям эмоциональная лексика должна быть освоена.

Методика исследования состояла из трех блоков: первый блок – актуализация слов, которые отражают эмоции другого лица; второй блок – актуализация слов, которые характеризуют объект с отрицательной или с положительной стороны; третий блок – актуализация слов, в которых эмоциональное отношение к объекту выражается грамматически.

Проведя качественный анализ результатов первого блока исследования, была выявлена значительная разница уровней развития обследуемых групп. Так, участники контрольной группы показали высокий уровень узнавания и называния эмоций, а участники экспериментальной группы – средний уровень.

Примеры ответов детей из экспериментальной группы описывают чувства героев на картинках: «мальчику страшно», «у мальчика улыбка», «девочка рассердилась», «девочка расстроена».

Эмоциональная лексика детей выражается в словах, которые обозначают чувства, передающие определённые эмоции. Эмоциональный анализ становится обобщенным сигналом, что является нормотипичным для детей среднего и старшего дошкольного возраста.

Чуть меньше половины группы, а именно 40% детей ответили, что не знают ответов, они не смогли выполнить задание и воспользоваться помощью педагога, который акцентировал внимание на экспрессивных признаках эмоций в процессе анализа мимики героя.

Анализ ответов по второму блоку исследования показал нам, что у большинства детей наблюдались следующие особенности: увеличение латентного периода при ответе на вопрос; выделение не эмоциональной лексики, а слов, обозначающих чувства героя; ответ, полученный с помощью педагога.

С третьим блоком не справились 28% дошкольников экспериментальной группы. Дети не соотнесли эмоциональные состояния героев с контекстами рассказов. Они подбирали неподходящие эмоции и не опирались на подсказки экспериментатора.

Приведем некоторые примеры ответов.

1. Экспериментатор: «Миша и Маша вышли во двор, чтобы покормить птичек. Прилетели птички и заговорили как люди, что в это время почувствовали дети?»
Ребенок: «ой-ой-ой»
2. Экспериментатор: «Коля и мама шли в детский сад, как вдруг по дороге Коля начал капризничать, плакать, он не захотел идти в детский сад. А мама сильно опаздывает на работу, какие эмоции испытывает мама?»
Ребенок: «Коля грустит».
3. Экспериментатор: «Мама готовит ужин и попросила Мишу и Аню помочь ей. А дети бегут по кухне и громко кричат, не помогая своей маме. Какие эмоции испытывает мама?»
Ребенок: «злость».

Сделав подсчеты по третьему блоку, мы увидели, что 55% дошкольников из экспериментальной группы находится на низком уровне понимания смысловых оттенков знаменательных слов. Дошкольники обладают сниженным чувственным опытом, что отражается в особенностях восприятия и представлений об окружающем мире, а соответственно и в сниженном уровне анализа приставочных и суффиксальных значений слов. Поэтому переносные значения вызвали трудности. Дети совершают ошибочный перенос в названии с одного явления действительности на другое.

Анализ результатов исследования указывает на существенную разницу в развитии эмоциональной лексики у детей из контрольной и экспериментальной группы. Детям из экспериментальной группы свойственны отстающие показатели развития эмоциональной лексики, как в количественном, так и в качественном выражении.

По результатам экспериментального исследования было обнаружено, что большая часть детей из экспериментальной группы, а именно 79 %, отстает на ступень в понимании и употреблении эмоциональной лексики и соответствует 4 этапу развития указанных навыков по Курзинер Е. С. [4], в то время как при нормотипичном развитии дети данного возраста должны соответствовать 5 этапу.

Оценивая результаты проделанной работы, мы видим, что дети с общим недоразвитием речи обладают особенностями употребления эмоциональной лексики. Старшим дошкольникам данной категории свойственно отвечать односложными предложениями, строить однотипные фразы, а также обозначать эмоции чувственной лексикой.

Литература:

1. Дель, С.В. Особенности овладения эмоциональной лексикой детьми старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи / Д. В. Нечаева, С. В. Дель // Наука – практике. – 2011. – № 9. – С. 6-11.
2. Кондратенко, И.Ю. Проблема усвоения системы лексических значений у дошкольников с общим недоразвитием речи, отражающих их эмоциональные состояния и оценки / И. Ю. Кондратенко // Дефектология. – 2001. – № 4. – С. 31-47.
3. Кошелева, А.Д. Проблема эмоционального мироощущения ребенка в детской практической психологии / А. Д. Кошелева // Психолог в детском саду. – 2014. – № 11. – С. 12-24.
4. Лалаева, Р.И. Методика психолингвистического исследования нарушений устной речи у детей / Р.И. Лалаева. – М.: Владос, 2004. – 72 с.
5. Лизунова, Л.Р. Онтогенез речевой деятельности: хрестоматия / Л. Р. Лизунова. – ПГГПУ, Пермь, 2013. – 184 с.
6. Филичева, Т.Б. Особенности формирования речи у детей дошкольного возраста / Т. Б. Филичева. – М.: Айриспресс, 2000. – 313 с.

Об авторах:

Смирнова Дарья Андреевна, магистрант, Самарский государственный социально-педагогический университет, Самара, Россия, da_smirnova@mail.ru

Чаладзе Елена Автандиловна, кандидат педагогических наук, доцент, Самарский государственный социально-педагогический университет, Самара, Россия, Chaladze@pgsga.ru

About the authors:

Daria A. Smirnova, master student, Samara State Social and Pedagogical University, Samara, Russia, da_smirnova@mail.ru

Elena A. Chaladze, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Samara State Social and Pedagogical University, Samara, Russia, Chaladze@pgsga.ru

УДК 1174

Спирягина Л.П., Семочкина Н.А., Мартынова А.М.,
Мирошниченко И.П.

Использование средств АДК в игровой деятельности с детьми, имеющими трудности коммуникации

В статье дается краткое описание средств альтернативной и дополнительной коммуникации доступных для работы с детьми ОВЗ в условиях дошкольного образовательного учреждения. Рассматриваются методы и приемы обучения детей с интеллектуальными нарушениями сюжетно-ролевой игре с помощью символов и жестов языковой программы МАКАТОН. Статья адресована педагогам дошкольного образования, использующим в своей практике АДК.

Ключевые слова: АДК (альтернативная и дополнительная коммуникация), интеллектуальные нарушения, сюжетно-ролевая игра, дошкольники

**Lyudmila P. Spiryagina, Natalya A. Semochkina,
Anna M. Martynova, Irina P. Miroshnichenko**

Using ADK Tools in Play Activities with Children with Communication Difficulties

The article gives a brief description of the means of alternative and additional communication available for working with children with disabilities in a preschool educational institution. Methods and techniques of teaching children with intellectual violations of the story-role-playing game using symbols and gestures of the MAKATON language program are considered. The article is addressed to a preschool teacher using ADC in his practice.

Keywords: ADC (alternative and additional communication), intellectual disorders, story-role-playing game, preschoolers

Коммуникация – это не только слова и вербальная речь. В нормальном развитии ребёнка она начинается до появления первых слов в эмоциях (крик младенца с разными интонациями в зависимости от потребности) и движениях (указательный жест на желаемое). Существует способы, дополняющие или заменяющие вербальную речь, но дающие возможность ребёнку сказать о своих желаниях и быть понятым. Все негласовые системы коммуникации называются альтернативными. Альтернативная коммуникация используется в работе с детьми при системных тяжелых нарушениях речи, нарушении слуха, умственной отсталости, аутизме и др. При выборе средств дополнительной коммуникации оценивается уровень коммуникативного (просьба) и моторного (указательный жест и другие) развития, особенности визуального восприятия и наглядно-образного мышления (понимание наглядных символов).

Движения тела и жесты – составная часть нашей естественной коммуникации. В случае отсутствия или ограничения устной речи движения тела и жесты выступают как единственное доступное коммуникативное средство выражения сообщений и понимания окружающих.

Главной проблемой неговорящих детей является то, что они не могут выразить свои желания привычным взрослым способом, вследствие чего ребенок начинает нервничать, проявлять агрессию и т.д.

С целью развития коммуникации и речи детей специалисты и воспитатели нашего детского сада используют систему альтернативной коммуникации PECS и языковую программу МАКАТОН.

PECS – это система коммуникации через обмен картинками. Первоначально PECS и была создана для детей с РАС. Но эта система подходит и тем детям, у которых есть трудности с речью и общением.

МАКАТОН – это языковая программа, в которой сочетается звучащая речь, жесты и символы. Макадон может использоваться как вспомогательная программа – когда жестовый язык используется одновременно с речью (при появлении ясной речи жесты уходят), либо как альтернативная, когда жесты полностью замещают речь.

Нами подобрана и изготовлена картотека по многим тематическим категориям, которые используются в образовательной, игровой деятельности и в режимных моментах.

Педагоги учитывали требования к средствам АДК для образовательной и игровой деятельности:

- жесты должны быть легко выполняемыми, простыми, чтобы можно было догадаться об их значении
- картинки должны быть яркими, привлекательными, быть удобными для манипуляции с ними (легко приклеивать и отклеивать, доставать из коробки)
- предметы, изображенные на фотографиях, должны быть знакомыми ребенку
- предметы и игрушки должны быть яркими и интересными ребенку
- слово должно быть написано простым шрифтом
- поза для жестов – напротив, на уровне глаз, дающая возможность помочь ребенку сделать жест на начальном этапе.

Коррекцию речевых расстройств у детей с подобным ходом развития следует начинать с раннего возраста, так как требуется очень длительный период систематической работы целой команды специалистов.

Выбор средств АДК (PECS, МАКАТОН) зависит от возможностей и предпочтений ребёнка. Воспитанники с РАС предпочитают яркие картинки, фотографии и лучше ориентируются в них, а воспитанники с УО чаще выбирают жесты и символические изображения.

Образовательная и игровая деятельность с использованием АДК проводится ежедневно учителем-дефектологом, учителем-логопедом, педагогом-психологом и воспитателем в подгрупповой и индивидуальной форме. Педагоги стимулируют воспитанников к использованию карточек и жестов в режимных моментах и игровой деятельности.

Значительный положительный результат в работе по социализации детей с ОВЗ в обществе имеет сюжетно-ролевая игра. Ею дошкольники с УО, РАС самостоятельно не овладевают. Без специального обучения они остаются на этапе простейших манипуляций с игрушками.

Игровая деятельность дошкольников с ОВЗ носит особый характер:

- малыши не только не играют вместе, но даже с трудом играют рядом,
- содержание игр дошкольников в большинстве однообразно,
- воспитанники в своих играх отражают сам процесс деятельности людей, а не их взаимоотношения.

У детей с ОВЗ обнаруживаются трудности в ролевом общении. Они не умеют задавать вопросы и отвечать на них в соответствии с ролью, часто ждут подсказки от педагога. Им трудно полностью погрузиться в роль, т.к. отсутствует собственный эмоциональный опыт. Поэтому принятие роли чаще всего происходит под руководством педагога. Он не только помогает детям вспомнить последовательность развертывания сюжета и основные действия персонажей, но и принимает участие в игре.

Многие авторы в своих исследованиях указывают на такую особенность сюжетно-ролевой игры детей с ОВЗ, как ограниченность речевого сопровождения, в частности отсутствие ролевой речи. Характерным для детей с системным недоразвитием речи является выполнение игровых действий без сопровождения речи. Они, как правило, действуют молча, лишь изредка издавая отдельные эмоциональные возгласы и произнося слова, обозначающие названия некоторых игрушек и действий. С большим трудом овладевают речевым содержанием, без которого невозможно протекание сюжетно-ролевой игры.

У дошкольников данной категории неполноценно складывается система взаимодействия со сверстником, обнаруживается неумение строить взаимоотношения детей друг с другом, дефицит в средствах общения. Языковая программа МАКАТОН помогает расширить коммуникативные возможности детей.

Знакомство воспитанников с языковой программой МАКАТОН начинается с простых бытовых жестов (привет, до свидания, спасибо, пожалуйста и т.д.), многие из которых уже имелись в арсенале, но использовались неосознанно.

Затем знакомим с наиболее частотными глаголами, обозначающими хорошо знакомые действия и помогающими выразить просьбу или желание (дай, иди, спать, сидеть, есть). По мере необходимости постепенно знакомим также с символами и жестами, обозначающими предметы ближайшего окружения. Даже усвоение небольшого количества жестов и символов дает возможность упражнять малыша в построении короткой фразы из 2-3 слов. Для того чтобы сделать процесс составления фразы более визуализированным и простым, мы используем коммуникативные дорожки. Часть символов уже обозначена на них, а один символ ребенок может дополнить самостоятельно, выбрав из 2-3 карточек. Затем фраза проговаривается вслух и сопровождается жестами. Закрепляются и актуализируются данные высказывания в режимных моментах и в игровой деятельности.

Планирование непосредственной образовательной и игровой деятельности в группах компенсирующей направленности во многом подчинено комплексно-тематическому планированию. Поэтому расширение словаря воспитанников с системным недоразвитием речи часто происходит в рамках изучения данных тем, с учетом интересов и потребностей детей. Закрепление и актуализация символов и жестов МАКАТОН осуществляется не только на индивидуальных и подгрупповых занятиях, но и в режимных моментах, и в игровой деятельности.

Сюжетно-ролевая игра является отражением окружающей действительности. Введение в неё жестов и символов МАКАТОН, дает возможность проиграть различные ситуации общения, подготовить ребенка к ним, сделать их понятными и доступными. Чтобы организовать сюжетно-ролевую игру с детьми с системным недоразвитием речи, необходимо провести значительную подготовительную работу. Мы хотели бы познакомить вас с ней на примере игры «Магазин «ПРОДУКТЫ»».

С некоторыми жестами и символами, обозначающими продукты питания, дети знакомились в режимных моментах по мере необходимости (вода, чай, суп, печенье, яблоко, банан). С другими мы познакомили их в процессе изучения лексической темы «Продукты питания» (молоко, пирожок, колбаса, хлеб, макароны).

Затем на индивидуальных занятиях дети учились составлять короткие фразы с опорой на коммуникативные дорожки. Педагоги предлагали с помощью отработанных фраз прокомментировать игровые действия самих детей или действия людей на картинке.

Во время изучения лексической темы «Профессии», особое внимание уделили профессии продавца. Акцент сделали на его профессиональных обязанностях, действиях, на том, как он взаимодействует с покупателем. С опорой на коммуникативные дорожки составили фразы, которые малыши могут использовать в игре.

После этого познакомили детей с алгоритмом взаимодействия продавца и покупателя. А затем привлекли детей к игре «Магазин «Продукты» с опорой на данный алгоритм. В процессе игры каждого ребенка с системным недоразвитием речи сопровождал педагог, взяв на себя роль «мамы» или «ассистента продавца». Взрослые постоянно стимулировали детей на использование активной речи и на диалог как таковой. Большим подспорьем здесь служили коммуникативные дорожки и карточки-символы МАКАТОН, с помощью которых воспитанники могли построить фразу, чтобы задать вопрос или ответить на него. А также жесты, которые помогали несколько притормозить импульсивные действия детей, что позволяло выиграть время, чтобы проговорить короткую фразу. Педагоги помогали каждому из детей довести свою роль до логического завершения, не отвлекаясь на посторонние раздражители.

В итоге дети ощутили огромное удовольствие от совместной игры и в дальнейшем неоднократно просили повторить ее. Они получили практический опыт использования активной речи с опорой на жесты, который может пригодиться им в реальной жизненной ситуации. С родителями была проведена консультация, во время которой педагоги дали практические советы о том, как использовать жесты МАКАТОН для активизации речи детей во время совместного посещения продуктового магазина. Также они получили наборы карточек «Продукты питания» и образцы коммуникативных дорожек для закрепления в домашних условиях.

Использование АДК позволяет нам достичь следующих результатов: помогает быстро сформировать умения коммуникации (обратиться с просьбой, показать желаемое, составить наглядный простой план действия, составить фразу), способствует развитию у детей инициативности, ее выражения, произвольного произношения слов и фраз. Дети стали включаться в образовательную и игровую деятельность, появилась мотивация к общению средствами АДК.

Общение и контакт с окружающими людьми становятся более доступными. В дальнейшем педагоги помогают ребенку обобщить приобретенные навыки вербальной речи и коммуникации. Применение АДК не препятствует разговорной речи, а напротив – ускоряет ее появление и развитие. Это достигается за счёт одновременного действия словесного, кинестетического и визуального стимулов на ЦНС.

Об авторах:

Спирягина Людмила Павловна, учитель-логопед, высшая категория, ГБОУ «СОШ №4 имени Героя Советского Союза Д.П. Левина», г.о. Сызрань Самарской области структурное подразделение, реализующее общеобразовательные программы дошкольного образования, «Детский сад №56» г. Сызрань, Россия, dou56_srz@samara.edu.ru

Семочкина Наталья Александровна, учитель-логопед, высшая категория, ГБОУ «СОШ №4 имени Героя Советского Союза Д.П. Левина», г.о. Сызрань Самарской области структурное подразделение, реализующее общеобразовательные программы дошкольного образования, «Детский сад №56» г. Сызрань, Россия, dou56_srz@samara.edu.ru

Мартынова Анна Михайловна, педагог-психолог, высшая категория, ГБОУ «СОШ №4 имени Героя Советского Союза Д.П. Левина», г.о. Сызрань Самарской области структурное подразделение, реализующее общеобразовательные программы дошкольного образования, «Детский сад №56» г. Сызрань, Россия, dou56_szr@samara.edu.ru

Мирошниченко Ирина Петровна, руководитель СП, ГБОУ «СОШ №4 имени Героя Советского Союза Д.П. Левина», г.о. Сызрань Самарской области структурное подразделение, реализующее общеобразовательные программы дошкольного образования, «Детский сад №56» г. Сызрань, Россия, dou56_szr@samara.edu.ru

About the authors:

Lyudmila P. Spiryagina, teacher-speech therapist, the highest category, State Budgetary Educational Institution Secondary School No. 4 named after the Hero of the Soviet Union D.P. Levina, city of Syzran, Samara region, a structural unit that implements general educational programs for preschool education, Kindergarten No. 56, Syzran, Russia, dou56_szr@samara.edu.ru

Natalya A. Semochkina, speech therapist, the highest category, State Budgetary Educational Institution "Secondary School No. 4 named after the Hero of the Soviet Union D.P. Levina, city of Syzran, Samara region, a structural unit that implements general educational programs for preschool education, Kindergarten No. 56, Syzran, Russia, dou56_szr@samara.edu.ru

Anna M. Martynova, teacher-psychologist, the highest category, State Budgetary Educational Institution "Secondary School No. 4 named after the Hero of the Soviet Union D.P. Levina, city of Syzran, Samara region, a structural unit that implements general educational programs for preschool education, Kindergarten No. 56, Syzran, Russia, dou56_szr@samara.edu.ru

Irina P. Miroshnichenko, head of the joint venture, SBEI "Secondary School No. 4 named after the Hero of the Soviet Union D.P. Levina, city of Syzran, Samara region, a structural unit that implements general educational programs for preschool education, Kindergarten No. 56, Syzran, Russia, dou56_szr@samara.edu.ru

УДК 37

Хаертдинова Р.М.

Воспитание самостоятельности у младших школьников с ограниченными возможностями здоровья

В статье подчеркивается значение воспитания самостоятельности у младших школьников с ограниченными возможностями здоровья, акцент делается на роли педагога, его отношении к данному вопросу. Рассматриваются возможности воспитания самостоятельности в процессе организации игровой деятельности с обучающимися.

Ключевые слова: самостоятельность, инициативность, игра, игровая деятельность

Ramziya M. Khaertdinova

Education of Independence in Younger Schoolchildren with Disabilities

The article emphasizes the importance of educating independence in younger schoolchildren with disabilities, the emphasis is on the role of the teacher, his attitude to this issue. The possibilities of fostering independence in the process of organizing play activities with students are considered.

Keywords: independence, initiative, game, game activity

Самостоятельность – одно из ведущих качеств личности, выражающееся в умении ставить перед собой определённые цели, добиваться их достижения собственными силами [1]. Самостоятельность означает ответственное отношение человека к своим поступкам, способность действовать сознательно в любых условиях, принимать нетрадиционные решения, умение выстраивать свою жизнь без помощи посторонних, организовывать свой быт.

В федеральном государственном образовательном стандарте (ФГОС) образования обучающихся с умственной отсталостью закреплены основные характеристики, которыми должен обладать обучающийся:

любопытность; самостоятельность; активность; умение учиться; организовывать свою деятельность. Определены личностные результаты, включающие овладение обучающимися социальными (жизненными) компетенциями, необходимыми для решения практико-ориентированных задач и обеспечивающие становление социальных отношений обучающихся в различных средах. Овладение элементарными приемами ручного труда, общетрудовыми умениями и навыками, развитие самостоятельности, положительной мотивации к трудовой деятельности [2].

У людей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) развитие самостоятельности проходит более сложно, но его формирование становится важным приобретением, позволяющим им вести повседневную жизнь без помощи посторонних, способствует поддержанию познавательного интереса к объектам окружающего мира. От педагога зависит будущее обучающегося, его становление в жизни и адаптация в повседневной среде, чем сложнее диагноз у ребенка, тем больше усилий и знаний требуется от учителя. Согласно ФГОС, профессиональные качества современного учителя определяются направленностью на познание и использование на практике новых педагогических технологий, его творческой активностью. Современный педагог для того, чтобы удовлетворять требованиям должен постоянно находиться в творческом поиске: анализировать современные тенденции и теоретические изыскания по данному вопросу, повышать эффективность обучения и воспитания детей с ограниченными интеллектуальными возможностями, применять новые методы обучения и воспитания, методы коррекционной деятельности, разрабатывать методический и дидактический материал. Внедрение учителем в педагогический процесс игровой деятельности для развития необходимых жизненных навыков обучающихся и роста их уровня мотивации влияет на повышение качества образовательной деятельности.

Использование игры в образовательном процессе стимулирует активность и самостоятельность обучающихся, их познавательную активность. Положительные результаты применения игр показывают, что они эффективны, если идет планомерная и целенаправленная работа. Активно используются подвижные, дидактические, развивающие, сюжетно-ролевые, строительные виды игр. У многих детей с отклонениями в развитии не сформирован речевой аппарат, в связи с этим сохраняется необходимость систематической и целенаправленной работы по обогащению активного словарного запаса, формирования грамматического строя речи и особенно словообразования. Игры формируют у ребенка новые нейронные связи, которые способствуют его развитию как личности, происходит процесс познания самого себя и окружающего мира. Игровая деятельность позволяет применить дифференцированный подход к обучающимся, способна вовлекать каждого ребенка в действия, учитывать его мотивы и интересы. Игровая деятельность приобретает особую актуальность в воспитании самостоятельности у обучающихся с ОВЗ, с помощью игры происходит моделирование повседневных жизненных ситуаций, она способна изменять привычки ребенка, позволяя ему самостоятельно решать, что он должен сделать, как это сделать и, что он хочет в итоге получить.

Игровой деятельности присущи следующие особенности, которые в конечном итоге воспитывают самостоятельность у обучающегося с ОВЗ:

- свободная деятельность, которая развивает ребенка – обучающийся сам выбирает деятельность, которая доставляет ему удовольствие, он, проявляя свои мотивы, сам делает выбор;
- творческая – выражается в активной позиции, когда обучающийся самостоятельно проявляет творческие способности, сам выбирает роль и модель поведения в сюжетно-ролевых играх;
- эмоциональная – проявляется в процессе состязания между другими детьми, приподнятое настроение позволяет расширить границы своего восприятия, побуждает к общению, к выстраиванию общественных связей;
- наличие правил – данная особенность моделирует повседневную жизнь с ее устоями, традициями и культурой поведения, тем самым позволяя обучающему понять и адаптироваться к реалиям самостоятельной жизни.

Важным элементом самостоятельности является инициативность. Инициативность – это волевая способность ребенка к самостоятельности, развитие деятельности, при которой происходит стремление к инициативе. Инициативность является важным показателем интеллекта ребенка, его познавательных способностей. Инициативность качественно проявляется в игровой деятельности, это условие творческого и познавательного совершенствования обучающегося. Инициативный ребенок сам организует игры, ведет продуктивную деятельность, ведет содержательное общение, сам может найти себе занятие, которое будет соответствовать его увлечениям и желанию. Инициативность, прежде всего, связана с проявлением у ребенка таких чувств как любопытность, пылливость ума, изобретательность.

У обучающихся часто наблюдается самостоятельность в связи со знакомой бытовой ситуацией. Такими ситуациями могут быть включение и выключение электроприборов, открытие и закрытие кранов, дверей холодильника и т. д. Однако могут отмечаться отсутствие самостоятельности в играх и коммуникативной деятельности, а также в навыках ухода за собой, не умение соблюдать чистоту. Это связано с особенностями психофизического развития детей с ограниченными возможностями здоровья: поздним развитием произвольности психических функций; отсутствием развития общих движений, координации; неумением осуществлять предметные действия. Данные особенности в конечном итоге оказывают отрицательное действие на развитие мелкой моторики рук и в целом на формирование культурно-гигиенических навыков. В решении данной проблемы на помощь приходят элементы игровой деятельности, с помощью которых можно показать алгоритм проведения операций, моделирующих повседневную жизнь, тем самым, воспитывая у обучающихся самостоятельность в выполнении данной процедуры. Это длительный процесс и не все младшие школьники проявляют необходимую самостоятельность. Отсутствие самостоятельности в выполнении заданий у обучающихся связано с тем, что они не умеют целенаправленно использовать свои умения и знания в работе, не умеют планировать свою работу, выполнять ее по порядку и

требуют дополнительного времени для развития этих умений. Осознанно выполняя практические задания, дети учатся работать самостоятельно.

Специально организованное воспитание самостоятельности детей способствует возникновению положительного отношения к каждому ребенку, формированию образа «Я», что влияет на формирование личности ребенка в целом. Обучающиеся становятся спокойнее, увереннее, проявляют меньше агрессии, проявляют интерес к самой деятельности и ее результатам. Обучающимся необходимо дать возможность почувствовать свою значимость, укрепить уверенность в себе. Важно видеть большие и маленькие успехи каждого ребенка в порученной ему работе и умело поощрять. С ответственностью за выполнение предложенного задания дети развивают лидерские качества, раскрывают свой творческий потенциал, это, в свою очередь, мотивирует обучающихся на успех, как в учебе, так и в общественной деятельности, что способствует успешной адаптации в современном обществе.

При организации игр необходимо придерживаться определенного алгоритма: называние игры; определение роли играющих (что каждый игрок должен делать); объяснение правил игры; проговаривание, кто и в каком случае становится победителем. В ходе игр приветствуются крики радости, всяческое проявление эмоций, веселье. Также в конце игры можно дать возможность детям эмоционально проявить окончание процесса, без осуждения, а наоборот, подбадривая любое поведение. Ценным является рациональная оценка каждого ребенка, с целью побуждения его к дальнейшему развитию через игровую деятельность.

В процессе работы с младшими школьниками с ОВЗ мы старались заканчивать игру своевременно, наблюдали за детьми, смотрели на их реакцию, при появлении признаков потери интереса игра либо перетекала в новое русло, либо заканчивалась. Но при этом мы не заканчивали игру неожиданно, все делалось плавно. Еще одним важным элементом при выстраивании нашей игровой деятельности было дозирование нагрузки. Делали перерывы между играми, чтобы дети не утомлялись и не теряли интерес к игре. В ходе игры мы могли поменять количество игроков; сделать паузу во время игры; уменьшить или увеличить игровое время. В игре «Мы в магазине» ребенок изображал модель поведения в продуктовом магазине при совершении покупок и осуществлял следующие самостоятельные действия: определял, что и где находится; выбирал продукты; покупал; расплачивался и определял сумму, потраченную на покупки. В игре «Стирка» дети младшего школьного возраста выполняли следующие самостоятельные действия: стирка; полоскание; отжим; развешивание. Дети демонстрировали модель поведения при стирке белья своей одежды, наблюдаемую в быту в деятельности взрослых.

Таким образом, использование игры в образовательном процессе влияет на воспитание самостоятельности у обучающихся с ограниченными возможностями здоровья. Игра способна развивать такие качества ребенка как познавательная активность, инициативность, лидерство, умение выстраивать коммуникации с детьми и взрослыми, что в свою очередь формирует самостоятельность. С помощью игр педагог может моделировать поведение ребенка в повседневной жизни, обучая его самостоятельно следить за собой, чистить одежду, ухаживать за собой и своим внешним видом. Сюжетно-ролевые игры выстраивают коммуникативную модель поведения в обычных жизненных ситуациях, например, поход в магазин, проезд в общественном транспорте. После подобных игр обучающийся может с уверенностью делать подобные действия самостоятельно. Главная цель игр – воспитать самостоятельность ребенка, адаптировать и подготовить его к реалиям жизни для того, чтобы он сам мог выполнять любые повседневные действия и уверенно чувствовал себя и без помощи взрослых.

Литература:

1. Бим-Бад, Б.М. Педагогический энциклопедический словарь. – М., 2008. – 528 с.
2. Приказ Министерства образования и науки РФ от 19 декабря 2014 г. №1599 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта образования обучающихся с умственной отсталостью» (интеллектуальными нарушениями). – <https://base.garant.ru/70860670/>

Об авторе:

Хаертдинова Рамзия Мансуровна, кандидат педагогических наук, доцент, ФГБОУ ВО «Набережночелнинский государственный педагогический университет», Naberezhnye Chelny, Россия, rmh777@mail.ru

About the author:

Ramziya M. Khaertdinova, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Naberezhnye Chelny State Pedagogical University, Naberezhnye Chelny, Russia, rmh777@mail.ru

УДК 37.013.8

Хакимова Г.А.

Цифровые технологии в коррекционной работе с детьми дошкольного возраста с моторной алалией

В статье предложены варианты цифровых технологий по развитию коммуникативных навыков детей дошкольного возраста. Определена эффективность использования технологий в коррекционной работе с детьми с моторной алалией.

Ключевые слова: дошкольники с моторной алалией, коммуникативные навыки, цифровые технологии

Gulnara A. Khakimova

Digital Technologies in Correctional Work with Preschool Children with Motor Alaly

The article proposes options for digital technologies for the development of communication skills in preschool children. The effectiveness of the use of technology in corrective work with children with motor alalia has been determined.

Keywords: preschool children with motor alalia, communication skills, digital technologies

Актуальность исследования обусловлена потребностью общества в обеспечении коррекционного сопровождения детей с речевыми нарушениями.

С точки зрения многих исследователей, дети с нарушениями речевого развития, а именно с моторной алалией, испытывают трудности во взаимодействии с окружающими вследствие нарушения коммуникативных навыков, низким уровнем мотивации и активности речевой деятельности.

В настоящее время существует достаточное количество цифровых технологий, направленных на формирование коммуникативных навыков дошкольников. В основе программ заложены игровые ситуации, направленные на выработку необходимых для речевого развития навыков и умений детей дошкольного возраста.

Целью исследования стало изучение теоретических основ формирования коммуникативных навыков у детей дошкольного возраста с моторной алалией и выявление эффективности использования цифровых технологий в коррекционной работе.

Особенностями нарушения коммуникативных навыков у детей с моторной алалией является то, что эти дети имеют особые трудности коммуникации такие как: непонимание эмоционального состояния другого человека, неумение показывать своё эмоциональное состояние, неумение принимать участие в коллективных делах, неумение разрешать конфликтные ситуации.

На констатирующем этапе в экспериментальной группе по критерию умения понимать и выражать эмоции высокие показатели были обнаружены у 14% детей, средние – у 86%. По исследованию критерия умения понимать настроение сверстника высокие показатели были обнаружены у 14%, средний уровень имеют 57%, низкий – 29%. По критерию умения выслушать и высказаться высоких показателей не было обнаружено ни у одного ребенка, средние показатели имели 28% исследуемых детей, низкие – 71%. При обследовании умения разрешать конфликтные ситуации высокие показатели не были обнаружены, средние обнаружены у 57%, низкие у 43% исследуемых детей.

Тогда как в контрольной группе высокий уровень умения понимать и выражать эмоции имели 14 %, средний уровень – 86%. В исследовании по критерию умения понимать настроение сверстника высокие показатели были обнаружены у 14%, средний уровень имели 72%, низкий – 14%. В критерии умения выслушать и высказаться высоких показатели не было обнаружено ни у одного ребенка, средние имеют 43% исследуемых детей, низкие – 57%. При обследовании умения разрешать конфликтные ситуации высокие показатели не были обнаружены, средние были обнаружены у 71%, низкие – у 29% исследуемых.

С целью развития коммуникативных навыков нами был разработан перспективный план использования цифровых технологий коррекционной работы с детьми с моторной алалией.

В соответствии с перспективным планом нами активно была использована интерактивная пошаговая программа для активизации речи «Речедвигатель», «Занимательная фонематика», «От слова к фразе». Занятия были направлены на активизацию речи, развитие фонематического восприятия, формирование пространственного мышления, стабилизации эмоционального фона, развитие интеллектуальных данных, расширение знаний об окружающем мире, развитие мелкой и крупной моторики, формирование мотивационной готовности к обучению. На занятиях были использованы: устные упражнения по подражанию и повторению звуков, слогов, слов; интерактивные игры на фонематику и звукоподражание, предметная деятельность (ленточка, игрушки, мяч), пальчиковая гимнастика, элементы самомассажа, работа с предметными и сюжетными картинками, задания по артикуляционной гимнастике, разучивание и повторение простых стихов с движениями и др.

Во время занятий мы задействовали несколько каналов восприятия ребенка: зрительный, слуховой и

кинестетический. Проводились сюжетно-ролевые игры: «Бабушка заболела», «Ветеринарная лечебница», «Скорая помощь», «В гостях у друга», «Интервью», «Позвони другу», «Библиотека», «Кафе», «Автобус», «Небоскреб», «Улица», «В детском саду».

Результаты диагностики после проведения формирующего эксперимента в экспериментальной группе показывают, что на 14% увеличилось количество детей со средним уровнем развития коммуникативных умений. Однако остались дети с низким уровнем коммуникативных навыков, но их стало значительно меньше. Количество детей с низким уровнем сократилось с 71% до 43%. Наиболее трудной задачей для них являлось ведение диалога, высказывание своего мнения, отстаивание своей точки зрения. При возникновении конфликтных ситуаций дети не пытались найти справедливое решение, чаще проявляют эгоистичность, плаксивость.

Таким образом, анализ результатов экспериментальной работы по развитию коммуникативных навыков у детей дошкольного возраста с моторной алалией показал, что проведенная работа по разработанному перспективному плану с использованием цифровых технологий помогла повысить показатели по всем исследуемым критериям коммуникативных навыков: умение понимать эмоциональное состояние сверстника, взрослого, показывать своё эмоциональное состояние; умение выслушать другого человека, высказывать свое мнение. В то время как у контрольной группы показатели повысились незначительно лишь по двум критериям.

Литература:

1. Мудрик, А. В. Социальная педагогика: Учебник / А.В. Мудрик. – М.: Академия, 2019. – 95 с
2. Примерная адаптированная основная образовательная программа для дошкольников с тяжелыми нарушениями речи / Л. Б. Баряева и др; под. ред. Л. В. Лопатиной. – СПб. ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2014. – 386 с.
3. Смирнова, Е.О. Особенности игры и психического развития. // Дошкольное воспитание. / Е.О. Смирнова. – М.: Академия, 2014. – 71 с.
4. Смирнова, Е.О. Особенности общения с дошкольниками. /Е.О. Смирнова. – М.: Академия, 2012. – 117 с.

Об авторе:

Хакимова Гульнара Ахметхабибовна, кандидат педагогических наук, доцент, ФГБОУ ВО «Набережночелнинский государственный педагогический университет» г. Набережные Челны, Россия, gulnaranv09@rambler.ru

About the author:

Gulnara A. Khakimova, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Naberezhnye Chelny State Pedagogical University, Naberezhnye Chelny, Russia, gulnaranv09@rambler.ru

УДК 1174

Шаповалова А.С.

Активизация познавательной деятельности младших школьников с ОВЗ во внеурочной деятельности

Настоящая статья представляет собой теоретический обзор по теме активизация познавательной деятельности младших школьников с ограниченными возможностями здоровья во внеурочной деятельности, на примере детей с легкой умственной отсталостью.

Ключевые слова: познавательная активность, психические процессы, внеурочная деятельность, младшие школьники с ОВЗ

Alena S. Shapovalova

Activation of Cognitive Activity of Younger Schoolchildren with Disabilities in Extracurricular Activities

This article is a theoretical review on the topic of activation of cognitive activity of younger schoolchildren with disabilities in extracurricular activities, using the example of children with mild mental retardation.

Keywords: cognitive activity, mental processes, extracurricular activities, primary school students with disabilities

Во всем мире увеличивается количество детей с особыми образовательными потребностями в обучении. Наравне с нормотипичными детьми, ребенку с ООП так же необходимо комплексное развитие и образование. На сегодняшний день в системе образования Российской Федерации имеются необходимые инструменты, дающие возможность детям данной категории социализироваться и адаптироваться в обществе.

Основным нормативными документами для более полного изучения проблемы активизации познавательной деятельности младших школьников с ООП во внеурочной деятельности являлись ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья ФГОС НОО, отражающие главные требования государственной политики в сфере образования детей с ООП.

Познавательная деятельность учащихся способствует усвоению содержания обучения, соответственно, она играет важную роль в образовательном процессе. Активизация познавательной деятельности учащихся младшего школьного возраста с ООП является одним из основополагающим направлением совершенствования учебно-воспитательного процесса в начальной школе. Соответственно, данная тема предопределена современными требованиями развития педагогической теории и практики – новыми требованиями федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (ФГОС НОО) [1].

В соответствии с положениями ФГОС НОО у учащихся младшего школьного возраста с особыми образовательными потребностями важно правильно построить активную деятельностьную позицию, предполагающую наличие заинтересованности, любознательности в познании мира, участие в научно – техническом и социальном процессе [2].

Таким образом, познавательная деятельность имеет важное значение для развития детей с ОВЗ. На сегодняшний день в психолого-педагогической литературе имеется большое количество работ, посвященных освещению понятия «познавательная деятельность». Некоторые исследователи рассматривают данное понятие вместе с учебной деятельностью, так как они неразрывно связаны, например, Сластёнин В.А. рассматривает эти понятия как единое целое. Автор отмечает, что учебно-познавательная деятельность является специально организуемым познанием, результатом которого являются полученные знания, умения и навыки, а также формы и виды деятельности, которыми овладевает ученик [3, с. 215]. Так же познавательная деятельность рассматривается, как система определенных действий обучающегося и входящих в эти действия знания [4, с.112].

Единого мнения на определение познавательной деятельности не существует. Т. И. Шамова, Р. Г. Ламберг, В. И. Лозовая утверждают, что познавательная деятельность обучающихся – это «умственная деятельность, направленная на познавательный результат и повышенную напряжённость на основе потребностей». Д. В. Вилькеева, Б. П. Есипов, Н. А. Половникова в понятии познавательной деятельности уделяют внимание «эмоциональному и волевому компоненту личности». Л. А. Аристова, Э.А. Красновский, Г. И. Шукина, И. Ф. Харламов считают познавательную деятельность «личностным образованием, выражающим интеллектуальный отклик на процесс познания» [5].

Таким образом, мы считаем, что «познавательная деятельность» младших школьников с легкой умственной отсталостью – это единство чувственного и теоретического восприятия в практической деятельности.

Структура познавательной деятельности включает наличие двух уровней: чувственный (познание происходит через органы чувств: зрение, слух, осязание, обоняние, вкус) и рациональный (познание по средству психических процессов, таких как восприятие, мышление и речь).

Познавательная деятельность младших школьников с ООП не является естественным новообразованием, которое возникает само собой в процессе психического развития младшего школьника с легкой умственной отсталостью, данную деятельность необходимо целенаправленно активизировать и развивать с учетом индивидуальных психолого-педагогических потребностей детей с ОВЗ, а также через познавательные (когнитивные) психические процессы.

Ключевым аспектом обучения учащихся с особыми образовательными потребностями является стабилизация и нормализация их деятельности, а именно, учебной. Ведь она является крайне неорганизованной, импульсивной и с низкой продуктивностью. Младшие школьники с ООП не в силах планировать свои действия и контролировать их. Зачастую, они не руководствуются в своей деятельности конечной целью, очень часто, не закончив начатое дело, переходят с одной деятельности на другую. В обучении детей важную часть составляет нормализация деятельности, которая должна осуществляться на всех уроках и внеурочных занятиях.

Применение дидактических игр при работе с учащимися с ОВЗ способствует получению определенного объема знаний, а также способствует овладению этими знаниями, приобретению навыков умственной работы, развитию активности, самостоятельности мышления, у детей обогащается и активизируется словарный запас детей, развивается связная речь.

Активизация познавательной деятельности младших школьников с ОВЗ (лёгкая умственная отсталость) это длительный процесс, для того чтобы он был продуктивным и имел положительную динамику включение в учебный процесс развивающих форм и элементов не является достаточным.

Познавательная деятельность вместе с игровой деятельностью способствует формированию эстетического воспитания, восприятия, отношения к явлениям природы и социальной жизни в целом, к предметам быта и искусству. Дидактические игры являются одним из ключевых компонентов для развития всех сторон детской личности. Опять же, результат дидактических игр зависит от их проведения: если игры проводятся «вживую», ярким и артистичным учителем, ученики реагируют на них с огромным интересом, взрывами радости, эмоциями, что увеличивает значение данных игр.

Дидактические игры, которые используются учителем для учащихся младшего школьного возраста с ООП, дают возможность сделать процесс психического развития детей намного эффективней. Они дают возможность для развития таких психических процессов, как мышление, все виды внимания, памяти, воображения и речи. У учащихся формируется умение сосредотачиваться; также дидактические игры позволяют шире приобщать их к жизни в доступных формах, что способствует более успешному усвоению учебного материала. Применение дидактических игр, упражнений и заданий в различных видах деятельности создает благоприятные условия для развития личности учащихся с особыми образовательными потребностями, тем самым стимулируя познавательную деятельность.

Исходя из вышесказанного, мы делаем вывод о том, что активизация процесса познавательной деятельности детей младшего школьного возраста с особыми образовательными потребностями во внеурочной деятельности играет важную роль в развитии психических процессов в целом.

Недостаточное развитие одного из познавательных процессов у учащихся младшего школьного возраста с ООП не даст положительных результатов в процессе активизации познавательной деятельности. Следовательно, для полноценной активизации познавательной активности учащихся необходимо создавать педагогические условия и занятия во внеурочной деятельности используя специально подобранные и проверенные на практике в педагогической деятельности методы и приёмы, которые базируются на учете индивидуальных и возрастных особенностей детей с ООП.

Литература:

1. Приказ Минобрнауки России от 19.12.2014 № 1599 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями)».
2. Приказ Минобрнауки России от 19.12.2014 № 1598 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья».
3. Половникова, Н.А. Исследование процесса формирования познавательной деятельности школьников в обучении: дис. д-ра пед. наук. – Казань, 2013. – 483 с.
4. Талызина, Н.Ф. Формирование познавательной деятельности младших школьников.-М.: Просвещение, 1988. – 175 с.
5. Шаповалова, А.С. Активизация познавательной деятельности младших школьников с ОВЗ во внеурочной деятельности. Магистерская дисс. 44.04.01. Педагогическое образование/ Алёна Сергеевна Шаповалова. – Чел., 2022. – 100 с.

Об авторе:

Шаповалова Алёна Сергеевна, магистрант, ФГБОУ ВО «Южно-уральский государственный гуманитарно-педагогический университет» (ФГБОУ ВО «ЮУРГПУ»), г. Челябинск, Россия, 92al@mail.ru

About the author:

Alena S. Shapovalova, undergraduate, South Ural State Humanitarian Pedagogical University (FGBOU VO "YuURGGPU"), Chelyabinsk, Russia, 92al@mail.ru

УДК 1174

Шлюндина Г.Р.

Взаимосвязь изобразительной деятельности и сенсомоторного развития детей с ОВЗ

Данная статья представляет собой раскрытие возможностей детей с ограниченными возможностями, помогает раскрыть свой личностный потенциал через творческую деятельность. Особое внимание уделяется нетрадиционной технике рисования по авторской программе. Развитие сенсомоторики у детей с ОВЗ, является неотъемлемой частью коррекционной работы.

Ключевые слова: сенсомоторика, графические навыки, нетрадиционные методы

Gulnara R. Shlyundina

The Relationship of Visual Activity And Sensorimotor Development of Children with Disabilities

This article is a disclosure of the capabilities of children with disabilities, helps to reveal their personal potential through creative activity. Particular attention is paid to non-traditional drawing techniques according to the author's program. The development of sensory in children with disabilities is an integral part of correctional work.

Keywords: sensory, graphic skills, non-traditional methods

Содержание и организационные формы образования в ДОУ претерпели за последние годы существенные изменения. Главным ориентиром становится интерес детей. Одним из подходов является изобразительная деятельность и сенсомоторное развитие детей с ОВЗ, которые нацелены на создание условий для детей, обусловленными ЗПР. Современные подходы обеспечивают комплексное воздействие, предполагает укрепление сотрудничества между педагогом и ребенком.

Далеко не каждый материал имеет в своем арсенале такое разнообразие форм и средств обучения, как располагает изобразительная деятельность. Наблюдение за детьми показывает то, что наиболее интересны занятия, где дети активно работают и видят результат своего труда на листе бумаги.

Основной задачей обучения детей изобразительному искусству является воспитание у детей понимания окружающей красоты, желание изображать прекрасное в своих рисунках.

В дошкольном возрасте у детей с ОВЗ выявляются различные трудности в овладении графическими навыками и это обусловлено нарушениями мелкой моторики и сенсорной сферы. Ранее перечисленные проблемы не дают детям с ОВЗ реализовывать свои замыслы. Коллектив педагогов ДОУ – это единомышленники, имеющие общую цель, это создание оптимальных условий для полноценного развития ребенка с ОВЗ, готовый к творческой, экспериментальной деятельности. Так в авторской программе «Звездочки» представлены методы и приемы работы с детьми с ОВЗ в творческой деятельности по нетрадиционному рисованию.

Цель программы обеспечить целостное и всестороннее развитие у детей с ОВЗ творческих способностей, формировать умения и навыки в изобразительной деятельности. В процессе данной деятельности создавать благоприятные условия для изобразительной деятельности и сенсомоторному развитию и подготовки детей с ОВЗ к школьному обучению. Для решения этих задач необходимо выполнять и определенные условия. Это создавать развивающую среду, учитывать индивидуальные особенности детей с ОВЗ, закреплять умения и навыки в самостоятельной деятельности во второй половине дня, применять элементы творчества в образовательной деятельности, побуждать детей выполнять творческие задания. Немало важное значение имеет и творческий подход педагога к своей работе. Знакомиться с новинками педагогической литературы.

Содержание учитывает взаимосвязь изобразительной деятельности и сенсомоторного развития с познавательным развитием и речевым развитием. Планируя занятия, учитывается познавательное содержание, региональные традиции, доступность материала. Учитывая то, что в группе присутствуют дети с РАС особое значение уделяется коммуникативному характеру, раскрепощенная обстановка и доброжелательность. Непосредственно образовательная деятельность проводится по подгруппам и индивидуально. Реализация данных задач обеспечивает реализацию как традиционных, так и нетрадиционных техник. Использовать разнообразные цвета, совершенствовать технику рисования, поощрять детей, развивать фантазию. Реализовывая программу, проводится педагогическая диагностика, где определяется уровень подготовки умений и навыков детей дошкольного возраста. Делается анализ продуктивной деятельности: форма, цвет, восприятие пятна, умения, навыки, уровень самостоятельности ребенка.

Педагоги, работая по традиционной программе по изобразительной деятельности, пришли к выводу, что у детей с ОВЗ слабо развивается воображение, мелкая моторика пальцев рук, не умеют фантазировать с красками, карандашами. Учитывая то, что группу посещают дети с РАС, то пришла к выводу, что необходимо программу внедрить в работу группы, где дети смогут ощущать положительные эмоции, используя необычные материалы, но знакомые детям. Проведя психолого-педагогический консилиум на базе детского сада, было предложено

организовать дополнительные образовательные услуги по изобразительной деятельности и сенсомоторному развитию учителя-дефектолога с детьми с ОВЗ. Так моя авторская программа «Звездочки» нашла применение.

В своей программе я представила методы работы с использованием нетрадиционной техники рисования. Используя нетрадиционные техники рисования, дети с ОВЗ раскрепощаются, и в то же время у ребенка развивается мелкая моторика, то есть подготовка руки к письму. Основой художественного развития служит работа по сенсомоторному развитию. Она направлена на формирование у ребенка ориентировочной деятельности, то есть это ощупывание, рассматривание, обведение. Таким образом, решается проблема освоения сенсорных эталонов.

Разрабатывая программу для детей с ОВЗ, учитывается развитие мелкой моторики пальцев рук и подготовки к школьному обучению. Учитывая то, что у детей с ОВЗ наблюдается отставание в развитии не только в познавательной сфере и психических процессов, но и двигательной сферы я использовала действия с предметами, которые развивают моторные функции. Как правило, дети, имеющие проблемы в развитии боятся, что у них что-то не получится и поэтому рисунки стереотипны и шаблонны. И это в свою очередь негативно сказывается на овладении письмом и на формирование трудовых умений.

Таким образом, проблемы по изобразительной деятельности и сенсомоторному развитию у детей с ОВЗ является актуальным на сегодняшний день на протяжении всего дошкольного возраста. Чем разнообразнее изобразительная деятельность, тем успешнее идет развитие ребенка, вовлечение его в творчество.

Дети стараются отразить свои ощущения и впечатления на листе бумаги. Рисуя пальчиками, ладошками, смятой бумагой ребенок уже не боится, что у него не получится. Ведь из пятна может получиться солнышко или облачко. Широко используются сухие листья, травинки, цветы, что дает вторую жизнь засушенному материалу, который радует не только самих детей, но и окружающих людей. Видя, с каким интересом, дети выполняют свои работы с необычным материалом, родители с удовольствием принимают активное участие в жизни нашей группы. Приносят необходимые материалы для занятий. Это свечи, ватные палочки, поролон, пенопласт, которые используются в изобразительной деятельности у детей с ОВЗ. Выполненные работы принимают участие в различных конкурсах городского и регионального уровня, занимая призовые места.

Используя нетрадиционные техники, дети вначале приобретают простейшие навыки рисования, а затем уже более сложные. Это и рисование техникой набрызг, раздувание краски, раздельными мазками. Где дети осмысленно ищут новые приемы, которые отражают окружающий мир. Детям дается свобода действия в творческом процессе. Разные техники в работе с детьми с ОВЗ способствуют развитию координации движений, формированию раскованности, любознательности.

Таким образом, разработанная программа нашла применение в работе с детьми с ОВЗ, основной задачей моей которой является развитие у детей с ОВЗ чувства прекрасного, желание творить, развивать изобразительные навыки, реализовать свои замыслы на листе бумаги. Данная работа является средством коррекции познавательной деятельности и подготовки ребенка к школьному обучению.

Литература:

1. Доронова, Т.Н. Формирование действий контроля на занятиях рисованием у детей старшего дошкольного возраста – М., 1978.
2. Екжанова, Е.А. Формирование изобразительной деятельности у детей с задержкой психического развития шестилетнего возраста – М., 1989.
3. Комарова, Т.С. Обучение детей технике рисования-М.,1976.
4. Ульяновская, У.В., Кислова В.В. «Экспериментальное изучение формирования саморегуляции структуре общей способности учению детей с ЗПР» – М., 2001.
5. Ульяновская, У.В. Шестилетние дети с ЗПР-М.1990.

Об авторе:

Шлюндина Гульнара Раифовна, учитель-дефектолог, высшая квалификационная категория, МАДОУ «Детский сад комбинированного вида № 9 «Алан», г. Набережные Челны, Россия, sad9alan@mail.ru

About the author:

Gulnara R. Shlyundina, teacher-defectologist, the highest qualification category, Kindergarten of the combined type No. 9 "Alan", Naberezhnye Chelny, Russia, sad9alan@mail.ru

УДК 376.37

Ямалеева Ф.М., Ганиева А.М.

Развитие речи у младших школьников с тяжелым нарушением речи в условиях реализации ФГОС

В настоящее время педагогам приходится работать с неоднородным контингентом детей. Реальная практика образования испытывает потребность в педагоге-профессионале, способном работать с различными категориями детей. В условиях интеграции детей с нарушением речевого развития в образовательную среду становится очевидной необходимость внесения изменений в подготовку педагогов различного профиля.

Ключевые слова: образовательное учреждение, слабослышащие обучающиеся, адаптированная программа, педагогические компетенции

Fanzilya M. Yamaleeva, Albina M. Ganieva

Speech Development in Younger Schoolchildren with Severe Speech Impairment in the Context of the Implementation of the Federal State Educational Standard

Currently, teachers have to work with a heterogeneous contingent of children. The real practice of education is in need of a professional teacher who is able to work with different categories of children. In the context of the integration of children with speech development disorders into the educational environment, it becomes obvious that there is a need to make changes in the training of teachers of various profiles.

Keywords: educational institution, hard-of-hearing teaching staff, adapted program, pedagogical competencies

Работа учителя-дефектолога с обучающимися с ОВЗ в условиях общеобразовательной организации неполной степени может быть реализована в соответствии с ФГОС и АООП в большинстве школ. Решение задачи социализации таких детей и включение их с этой целью в обычные классы обнаружили массу проблем – отсутствие необходимой специальной материальной базы (ее нет и в соответствующих интернатах, например, для детей с нарушениями слуха в дефиците учебные пособия), отсутствие у учителя специальных компетенций (они должны быть готовы работать с учащимися шести из семи категорий ОВЗ, но в лучшем случае их познакомили с общими психолого-педагогическими основами работы с такими детьми), необходимость одновременного взаимодействия с разными обучающимися в одном классе и др. Таким образом, даже обучение предмету учащихся с ОВЗ требует специальной подготовки учителя, если же их больше – это становится почти нерешаемой проблемой. Деятельность учащихся с ОВЗ на уроке реализуется где-то совместно с остальными учащимися, а где-то индивидуально, разработка для этого соответствующих материалов – сложная задача, требующая методической поддержки. Анализ имеющихся исследований показывает, что они единичны и решают только малую долю подобных проблем, имеющийся более широкий круг статей практического содержания, написанных опытными учителями, доступен не всем. Если говорить о развитии творческих способностей обучаемых с ОВЗ средствами предмета, то таких исследований не проводилось. В частности, о развитии одаренности говорится в Концепции общенациональной системы выявления и развития молодых талантов [4], пособиях, статьях, но по отношению к обычным школьникам.

В данной статье речь идет о работе с глухими детьми (их можно обучать в обычных школах). Проблемы обучения детей с ОВЗ (в том числе глухих) обсуждаются в статьях Гетмановой Т.Н., Даниловой Л.Л., Ершовой Е.Н., Мухамедовой Т.А., Палыгиной А.В. и др., во многих из них говорится об опоре на физический эксперимент (при его адаптации или использовании специнструментов для возможности наблюдать), о применении средств ИКТ – электронных учебников, интерактивных моделей, виртуальных лабораторных работ и т.п. Эти же средства могут использоваться для исследовательской деятельности. Однако до последнего времени проблема развития творческих способностей, исследовательских умений слабослышащих обучающихся на основе учебного предмета не стояла, нет соответствующих материалов, методических рекомендаций и пр. Об этом свидетельствует анкетирование учителей школ, которые нуждаются и в целевом предметно ориентированном повышении квалификации, и в постоянном методическом сопровождении. Поэтому возникает необходимость построить и реализовать модель системы методической поддержки учителя-предметника в развитии творческих способностей слабослышащих детей, учитывающую теоретические основы развития умений/компетенций учителя в развитии одаренности, творческих способностей детей [1], особенности обучения предметам слабослышащих детей и требования адаптированной ООП [5].

Система методической поддержки реализует принципы:

1. непрерывности и целостности – поддержка должна быть постоянной (с возможностью получить рекомендации в любой момент) и всесторонней (объединяя результаты научных исследований, рекомендации методистов,

- адаптирующих их для учителя, опыт учителей-практиков);
2. актуальности, т.е. привлекающей самые новые технологии, приемы, средства, разработанные или адаптированные для слабослышащих;
 3. информационной поддержки – создание сайтов, порталов, платформ, на которых учителю должны быть предоставлены в свободном доступе адаптированные материалы, позволяющие организовать разные формы и виды работы со слабослышащими обучающимися, а также методические рекомендации к ним;
 4. активной деятельности – получая информацию из разных источников, учитель «пропускать ее через себя», преобразовывать ее в собственной деятельности в понятный и эффективный способ деятельности;
 5. цифровой поддержки в аспекте возможности организации деятельности учащихся с помощью специального программного обеспечения, ЭОР на перемещаемых носителях и удаленных цифровых ресурсов, адаптированных для слабослышащих детей, – интерактивных моделей и лабораторных работ, видеоконтента, образовательных игр, тестов, образовательных форумов для обмена мнениями учащихся и т.п.;
 6. персонализированности – обеспечение возможности индивидуальной работы с каждым учителем (консультации, структурированные образовательные и информационные Интернет-ресурсы для учителей и т.п.);
 7. вариативности, т.е. предоставления учителю выбора в повышении квалификации в работе с учащимися с ОВЗ, в том числе слабослышащих (курсы, семинары и вебинары, круглые столы и веб-форумы, индивидуальные консультации и пр.);
 8. материальной обеспеченности – все вышеперечисленное будет эффективным только в случае хотя бы минимального обеспечения школ и слабослышащих учащихся необходимым оборудованием.

Принципы имеют более широкое значение, чем развитие творческих способностей, поэтому были сформулированы необходимые условия организации процесса реализации методической поддержки учителя при работе с детьми с ОВЗ (они сформулированы в обобщенном виде).

Прежде всего, важно, чтобы учитель стремился найти возможность организовать творческую работу – находил посильные и интересные проблемы и задания, вовлекал учащегося с ОВЗ в домашнюю творческую деятельность, конкурсы и т.д., обеспечивая ее успешность. Только мотивированный учитель достигнет успеха. Безусловно, учитель должен обладать и необходимыми методическими компетенциями (в разработке адаптированного контента, целеполагании и мотивации учащихся, организации адаптированного учебного процесса, адекватной оценке своих усилий и их результатов), которые формируются при обучении в вузе и затем – самостоятельно и в рамках повышения квалификации [3]. В школе необходимо создать адаптированную информационно-образовательную среду, в том числе предоставляющую возможность организации творческой деятельности детей с ОВЗ. Обязательным условием эффективного интеллектуального и творческого развития слабослышащих обучающихся является обмен практиками, совместное проведение творческих мероприятий для таких детей в рамках педагогического сообщества.

Реализация принципов и условий методической поддержки учителя-дефектолога, логопеда, психолога, учителя – предметника, учителя – начальных классов, воспитателя ГПД в развитии творческих способностей слабослышащих детей обеспечивается предоставлением ему научно обоснованных методических рекомендаций по организации деятельности учащихся, разработке необходимых материалов, сетевых ресурсов и пр. (они должны быть конкретными и разнообразными по содержанию, т.к. творческая составляющая есть и в исследованиях по наблюдению природных явлений в природе, и в проектах по созданию слайд-шоу с представлением использования предметных явлений в различных областях); подбором, адаптацией и/или разработкой форм и приемов организации творческой деятельности слабослышащих на учебном материале и предоставлением их описаний в форме алгоритмов, мнемотехник, примером использования; образцов методического контента – физических моделей с адаптированными для слабослышащих.

Целесообразные виды деятельности и методический инструментарий учителя представлен далее в модели системы методической поддержки учителя-предметника в развитии творческих способностей слабослышащих детей:

Целью для создания условий и обеспечения учителей общеобразовательных учреждений развития творческих способностей слабослышащих детей выдвинуты следующие принципы:

- непрерывность и целостность
- актуальность
- активная деятельность
- информационная поддержка.

Некоторые приемы и элементы контента были апробированы во внеурочной работе и подтвердили возможность организации творческой деятельности слабослышащих детей при изучении предметов в основной школе.

Цель будет эффективна, если у учителя-дефектолога, логопеда, психолога, учителя – предметника, учителя – начальных классов, воспитателя ГПД будут сформированы необходимые компетенции, он будет обеспечен необходимыми ресурсами и средствами, будет создана составная образовательная среда с адаптивным компонентом для учащихся и поддерживающим для учителя.

Литература:

1. Бермус, А.Г. Практическая педагогика. Учебное пособие. М.: Юрайт, 2020. 128 с.
2. Бочкарева, Т.Н. Формирование компетенций педагога для работы с одаренными детьми / Т. Н. Бочкарева // NovaUm.Ru. 2017. № 8. С. 88-92. EDN ZEQUIWT.
3. Константинов, М.Д., Кулешов Д.С., Мозговой М.В. Интерактивные книги для инвалидов как вид ресурсного обеспечения инклюзивного образования // Наука и Образование. МГТУ им. Н.Э. Баумана. Электрон. журн. 2016. № 07. С. 296–307. / SE-VMSTU...o307.pdf
4. Лукашевич, В.В., Пронина Е.Н. Психология и педагогика. Учебник. М.: Юрайт, 2019. 296 с.
5. Разумовская, Т.В. Развитие профессиональной компетентности учителя для работы с одаренными детьми // Одаренный ребенок. 2012. № 2. С.59-64.
6. Хуторской, А.В. Развитие одаренности школьников: методика продуктивного обучения: пособие для учителя / А.В. Хуторской. М.: ВЛАДОС, 2000. 320 с.
7. Федорова, Н.М. История педагогики и образования. Управление школьным образованием в России в XIX-XX веках. Учебное пособие для академического бакалавриата. М.: Юрайт, 2019. 268 с.

Об авторах:

Ямалеева Фанзиля Мударисовна, заместитель директора по учебной работе, ФГБОУ «Набережночелнинская школа №88 для детей с ограниченными возможностями здоровья», г. Набережные Челны, Россия, tylpantik@mail.ru

Ганиева Альбина Мавлетовна, кандидат филологических наук, доцент, ФГБОУ ВО «Набережночелнинский государственный педагогический университет» г. Набережные Челны, Россия, milhun@mail.ru

About the authors:

Fanzilya M. Yamaleeva, Deputy Director for Academic Affairs, Naberezhnye Chelny School No. 88 for Children with Disabilities, Naberezhnye Chelny, Russia, tylpantik@mail.ru

Albina M. Ganieva, Candidate of Philology, Associate Professor, Naberezhnye Chelny State Pedagogical University, Naberezhnye Chelny, Russia, milhun@mail.ru

РАЗДЕЛ III ИНКЛЮЗИВНОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ В ОБРАЗОВАНИИ

УДК 37

Горшенина Н. А.

Понятие индивидуализированного обучения

В существующей литературе по педагогике принято выделять две разновидности индивидуальных форм выполнения учащимися данных им заданий: индивидуализированная и индивидуальная. Данная статья посвящена анализу понятия индивидуализированного обучения.

Ключевые слова: индивидуализированное обучение, индивидуализация обучения, индивидуальная форма обучения, индивидуализированная форма обучения

Natalya A. Gorshenina

The Concept of Individualized Learning

In the existing literature on pedagogy, it is customary to distinguish two types of individual forms of students performing tasks given to them: individualized and individual. This article is devoted to the analysis of the concept of individualized learning.

Keywords: individualized learning, individualization of learning, individual form of learning, individualized form of learning

Индивидуальная форма обучения предполагает взаимодействие преподавателя с одним учеником.

При индивидуальной форме преподавания каждый ученик получает задание для самостоятельного выполнения, которое подобрано в соответствии с его индивидуальными учебными возможностями. Это работа с учебником, атласом, различными информационными источниками и статистической информацией; организация наблюдений, исследований, написание рефератов, подготовка сообщений и докладов, изготовление наглядных пособий и многое другое [2].

Для реализации индивидуального подхода в обучении необходимы основные знания по психологии, а также индивидуальные и возрастные особенности каждого учащегося.

В настоящее время принято выделять 2 разных существующих вида применяемых на практике индивидуальных форм организации выполнения заданий (рисунок 1).

Вопрос, касающийся индивидуализации обучения, на протяжении длительного периода времени волнует российских, а также зарубежных учителей. Сейчас учитель оказывается непосредственным образом заинтересован в том, чтобы по возможности можно было улучшить показатели качества получаемого образования. Являясь наставником учащихся, их воспитателем, учитель является напрямую заинтересованным в том, чтобы обеспечить их максимальное развитие.

Вопрос по поводу индивидуализированного обучения, которое оказывается ориентировано на успешное развитие у учащихся мышления, удастся решить полностью лишь при соблюдении принципов индивидуализации реализуемого процесса образования в учебном заведении [2].

Как считает Л.П. Матвеева, индивидуализация представляет собой выстраивание воспитания и такое применение на практике его средств, его форм занятий, когда реализуется индивидуальный подход и формируются все необходимые условия развития способностей детей.

Индивидуализация представляет собой работу над развитием особенностей, которые выделяют личность из окружающего. Что касается индивидуализация обучения, то она представляет собой организацию обучения полном соответствии с теми особенностями, которые есть у того или иного ученика. В результате на практике создаются все необходимые условия реализации возможностей детей [3].

Индивидуализация обучения представляет собой:

- организацию на практике учебного процесса, когда выбор наиболее подходящих приемов, способов, темпа



Рисунок 1 – Обобщающая схема классификации применяемых индивидуальных форм обучения

обучения детей оказывается связан с имеющимися у детей их особенностям, проявляющимися индивидуально;

- наличие различных педагогических, психологических, учебно-методических мероприятий, способных на практике обеспечить применение в реальности продуманного индивидуального подхода к учащимся.

Но технологии, которые сейчас находятся во главе угла индивидуализацию, в итоге делают ее средством достижения поставленных целей обучения, сейчас можно воспринимать отдельно, как вполне самостоятельную систему, у которой есть все необходимые признаки и качества педагогической технологии.

Е. Паркхарст в 1919 г. в американском Дальтоне предпринял свою попытку заменить применявшуюся классно-урочную систему на новую систему с доминированием индивидуальной работы с учениками. Такой опыт называется «Дальтон-план».

В РФ это метод проектов, который использовался в большом количестве различных учебных заведений, в частности, в школах, вузах, с 20-х гг. В настоящее время школы снова возвращаются к подобной практике.

Метод проектов представляет собой комплексный метод обучения, применяемый на практике. Он на практике обеспечивает возможность индивидуализировать процесс обучения, и дает детям реальную возможность проявить достаточную самостоятельность в деятельности [4].

Анализ существующей на сегодня по этой теме педагогической и психологической литературы, а также по проблемам, которые существуют сейчас в этой сфере, дает возможность в итоге сделать вывод по поводу эффективности и уровня применения теории индивидуализации обучения в учебных заведениях. Индивидуализация обучения на практике предполагает осуществление дифференциацию обучения, использования имеющегося в наличии учебного материала. Учащимся даются задания разной сложности и разного объема, в зависимости от их способностей и развития умений.

Исследователь Г.М. Коджаспирова в своих трудах отметил то, что на практике данный образовательный подход к делу обучения учащихся и их воспитания состоит в реализации образовательного процесса с принятием в расчет присущих ученикам индивидуальных особенностей (в частности, таких как характер, природный темперамент, имеющиеся способности, увлечения и многое другое) [6].

Организация на практике процесса обучения с принятием в расчет имеющихся у детей индивидуальных особенностей в итоге дает возможность вести речь об организованной индивидуализации обучения.

В педагогической энциклопедии к индивидуализации относят фактическую организацию обучения, в соответствии с которой выбор конкретных приемов способов обучения принимает в расчет индивидуальные различия учеников, их способности, общие показатели развития [1].

В существующей на сегодня педагогической литературе по данной теме индивидуализация обучения рассматривается в качестве применяемого принципа обучения учащихся и их воспитания. Применяемый сущностный анализ определений выявляет на практике то, что различные исследовавшие данную тему авторы видят основное назначение индивидуализации обучения в возможностях успешной адаптации процесса обучения к имеющимся у учащихся индивидуальным особенностям [5].

Большая часть известных авторов, которые изучали эту тему, применяют понятие индивидуализации приблизительно в таком же понимании. Индивидуализация при этом не предполагает в обязательном порядке принятия в расчет всех существующих у детей особенностей. Наиболее часто исследователи данного вопроса (в частности Рабунский Е. С., Бударный А. А. ограничиваются лишь принятием в расчет отдельных групп учеников, которые являются схожими по тому или иному комплексу имеющихся у них качеств [7, 40].

В. Д. Шадриков, М.А. Холодная и некоторые другие исследователи воспринимают процесс индивидуализации обучения в рамках применяемого субъектного подхода как объективацию, проявляемую в качестве становления отдельных качеств и личности учащегося в целом. А такие исследователи, как Е. И. Исаев, а также В.И. Слободчиков, полагают со своей стороны, что индивидуализация представляет собой самоопределенность личности, ее выделение из группы, присутствие ее оформленности, проявляющиеся у человека характерные неповторимые качества [6].

О.С. Гребенюк и Т.Е. Гребенюк, авторы труда «Педагогика индивидуальности», заявили, что применяемые цели, а также средства обучения в любом случае должны в полной мере соответствовать общественным потребностям, а также стремлениям, интересам и потребностям самого ученика. При этом важно принимать в расчет его психологические особенности и внутренний мир [3]. Автор А.А. Остапенко отмечает, что индивидуализация представляет собой на практике итог осуществляемого «внутреннего педагогического действия», «совокупность самопроцессов» (саморазвития, самореализации) [4].

Вклад в разработку этого понятия внесла Т.В. Бурлакова [2]. Она отметила наиболее важные позиции:

- индивидуализация – это единство самореализации, а также самоотдачи учащегося;
- процесс развития является индивидуальным, дети постепенное внешнее делают внутренним, своим собственным.

С учетом сказанного, Т.В. Бурлакова определила то, что индивидуализация на практике – это достаточно динамический процесс, являющийся интериоризированным. Он предполагает реализуемое педагогическое взаимодействие, адекватное системе социальных требований, а также целей, и в то же время образовательному и личностному потенциалу отдельно взятой личности. Данный процесс позволяет обеспечить постепенное овладение различными способами познания внешнего мира, а также самого себя для успешной дальнейшей самореализации [2].

С той же позицией даёт определение индивидуализации А.А. Кирсанов. Он рассматривает индивидуализацию учебной работы «как систему воспитательных и дидактических средств, соответствующих целям деятельности и реальным познавательным возможностям коллектива класса, отдельных учеников и групп учащихся,

позволяющих обеспечить учебную деятельность ученика на уровне его потенциальных возможностей с учётом целей обучения» [1].

Перед индивидуализацией обучения стоит в числе прочего развивающая цель. Она касается развития у учеников логического мышления, креативности, различных навыков. Третья специфическая цель, присущая индивидуализации образовательного процесса, касается процесса воспитания в широком понимании этого слова [4]. Среди прочего, индивидуализации присуща такая воспитательная цель, как содействие трудовому воспитанию. Цель индивидуализации состоит в сохранении и развитии индивидуальности ребенка, в воспитании человека, представляющего неповторимую личность.

Связь друг с другом проявлений внешней, а также внутренней индивидуализации в итоге позволяют обеспечить на практике успешное достижение целей качественного образования. В итоге получается найти наиболее подходящие средства обучения. В то же время соблюдаются права учеников на выбор ими своего индивидуального образовательного маршрута [2]. Индивидуализация предполагает поддержку и развитие индивидуальности, понимание учащимся имеющейся у него индивидуальной образовательной траектории.

Итак, индивидуализацию представляет собой на практике особый педагогический процесс, который имеет две стороны: внешнюю, а также внутреннюю. При этом внешняя сторона индивидуализации может быть рассмотрена в качестве педагогического психологического сопровождения образовательной деятельности. Успех реализации принципов и функций сопровождения определяется существующей у сопровождающего профессиональной позицией.

Литература:

1. Голодок, В.Г. Организация модели инклюзивного образования в условиях индивидуализации и дифференциации процесса обучения // Интернаука. 2021. № 43-1 С. 71-72.
2. Иванченко, В.Я. Кастомизация как инструмент индивидуализации обучения в условиях интеграции образовательных организаций // Сервис в России и за рубежом. 2022. Т. 16. № 3. С. 121-132.
3. Матвеева, Т.В. Особенности построения индивидуального маршрута обучения школьника при индивидуализации обучения математике // Психолого-педагогический взгляд на профессионально-ориентированное образование: сборник статей по итогам Международной научно-практической конференции. 2019. – С. 118-121.
4. Маковецкая, Ю.Г. Реализация модели проектной школы как необходимое условие достижения индивидуализации обучения // Педагогический журнал. 2021. Т. 11. № 3-1. С. 93-102.
5. Чередниченко, И.А. Индивидуализация образования в условиях электронного обучения // Духовный мир мусульманских народов. Материалы Международной научно-практической конференции, XVI Акмуллинские чтения. 2021. С. 289-293.
6. Шумейко, М.В. Дифференциация и индивидуализация как одна из форм совершенствования системы обучения в общеобразовательной школе // Молодой ученый 2021. № 40. С. 203-206.

Об авторе:

Горшенина Наталья Александровна, учитель начальных классов, МБОУ «СОШ №116», г. Челябинск, Россия, natalya-chazova@mail.ru

About the author:

Natalya A. Gorshenina, primary school teacher, Secondary School No. 116, Chelyabinsk, Russia, natalya-chazova@mail.ru

УДК 376

Мансурова Ч.Т.

Использование логоробота пчёлка в образовательном процессе при работе с детьми РАС

Профессия педагога требует постоянного совершенствования, регулярного обновления знаний, использования современных наиболее результативных технологий и обучающих методов. Инклюзивное образование дает возможность детям с особыми возможностями здоровья обучаться в общеобразовательных школах.

Ключевые слова: работа с детьми с РАС, игровой модуль Логоробот Пчелка, программирование

Chulpan T. Mansurova

The Use of the Bee Logorobot in the Educational Process When Working with Children of Autism Spectrum Disorders

The profession of a teacher requires constant improvement, regular updating of knowledge, the use of modern most effective technologies and teaching methods. Inclusive education provides an opportunity for children with special health needs to study in general education schools.

Keywords: work with children with ASD, game module Logorobot Bee, programming

Работа с аутичными детьми – это искусство чувствовать и реагировать.

В нашей образовательной организации, открылся ресурсный класс, в котором на сегодняшний день обучаются 5 детей с РАС (расстройство аутичного спектра). В связи с этим пришла идея создания пособия для работы с этими детьми «Использование Логоробота Пчёлка в образовательном процессе при работе с детьми РАС».

В работе с детьми с ранним детским аутизмом педагогу необходимо запастись терпением, для достижения результата нужно много времени и упорства. Важное условие на начальном этапе отводится первичному контакту ученика и учителя. Период привыкания ребенка к учителю занимает до нескольких месяцев. Формирование взаимодействия ученика с учителем можно начать только на 2-3 занятия, когда будет установлен формальный контакт обучающимся. Формально установленный контакт возможен тогда, когда ребенок чувствует «безопасность» ситуации и может просто находиться в одном классе с педагогом. От ребенка с нарушением невозможно ожидать быстрого результата, у него нет оперативного реагирования. Дети при нарушениях эмоционально-волевой сферы не могут оперативно реагировать на происходящее вокруг, вследствие чего много времени у них тратится на поглощение информации и ее переработку. Таким образом, результата в работе с такими детьми можно добиться не сразу, на это могут уйти месяцы, а иногда даже год-два. Это не должно настораживать или пугать учителя.

Главная задача – вовлечь ребенка в индивидуальную и совместную деятельность. С этой целью применяются в работе с ним разнообразные формы взаимодействия, обогащая его эмоциональный и интеллектуальный опыт. Аутичному ребенку трудно осваивать любой новый вид деятельности, но он всегда стремится выполнить все хорошо, поэтому на первых этапах работы мы подбирали такие задания, с которыми он обязательно справится.

Аутичным детям свойственна психическая пресыщаемость, они быстро истощаются физически, поэтому для них необходим индивидуальный ритм работы, более частое переключение с одного вида деятельности на другой.

За основу методической разработки взят программируемый напольный робот-пчелка Bee-bot. Данный комплект представляет собой игровой модуль для развития алгоритмики, логики и знако-символьной системы у ребенка. Прост в управлении, имеет дружелюбный дизайн. С помощью данного устройства дети могут с легкостью изучать программирование, задавая роботу план действий и разрабатывая для него различные задания. На верхней части пчелки расположены программные кнопки, которые позволяют задавать алгоритм ее действий. Пчелка запоминает до 40 команд. Команды линейного перемещения позволяют перемещать пчелку и совершать поворот на 90 градусов. Подтверждение команд сопровождается звуковой и световой индикацией. Пчелка снабжена встроенной батареей, которая заряжается от USB. В комплекте с пчелками есть коврик, по которому логоробот передвигается.

Цель курса: создание условий для развития и коррекции основных психических, коммуникативных функций у детей с РАС в младшем школьном возрасте, в том числе при помощи логороботов.

Задачи:

1. Развивать, уточнять пространственно-временные и оптико-пространственные представления.
2. Развивать процессы самоконтроля и саморегуляции (умение планировать действия и задавать последовательность команд для достижения желаемого результата).
3. Формировать высшие психические функции (внимание, память, мышление, воображение).
4. Обогащать эмоциональный опыт ребенка.

5. Стимулировать анализаторы (слуховые, зрительные и кинестетические), участвующие в акте речи, письма и чтения.

6. Формировать и развивать связную речь, обогащение словарного запаса.

Занятия с логороботом Пчелка необходимо проводить в комплексе с другими обучающими, развивающими и коррекционными программами. На каждого учащегося разрабатывается индивидуальный маршрут в соответствии с ФГОС и адаптированной основной общеобразовательной программой (АООП).

Осваивать управление роботом надо поэтапно. С этой целью курс разделен на 4 уровня сложности, как по содержанию, так и к подходам его реализации (от простого до самого сложного).

Для создания игрового задания нами разработаны наборы карточек-действий, которые каждый раз можно выкладывать в новом порядке. В них изображены символы управления пчелкой, в зависимости от уровня сложности, упражнения выполняются самостоятельно, либо совместно с педагогом.

Данный курс рассчитан на детей с ОВЗ младшего школьного возраста. Включает в себя 52 индивидуальных занятия (12 простого уровня, 12 – среднего, 12 – сложного и 18 – усложненного уровня), которые делятся на 4 этапа, и имеют свои карточки – действия. Согласно заданиям, ребенок составляет алгоритм движения Логоробота Пчелка, озвучивая направления робота на игровом поле доходит до нужной фигуры и соотносит ее предоставленным изображением на конвертах с заданиями. На последнем усложненном уровне, ученик самостоятельно программирует Логоробота по заданной педагогом цели.

Занятия с детьми можно начинать с любого представленного в курсе уровня, в зависимости от индивидуальных особенностей учащихся.

Мы полагаем, что данный материал является хорошим подспорьем при индивидуальной работе как узких специалистов, так и педагогов общего и дополнительного образования.

Литература:

- | | |
|---|---|
| 1. Ахмадуллин, Ш.Т. Как легко учиться в младшей школе! От 7 до 12. Книга для родителей. – М.: Издательство АСТ, 2019. | детей. – Ярославль, 1997. |
| 2. Кряжева, Н.Л. Развитие эмоционального мира | 3. Соловьева, Е.В., Стрюкова О.Ю. Использование ЛогоРобота Пчёлка в образовательном процессе. Методическое пособие. – М.:ИИТ, 2018. |

Об авторе:

Мансурова Чулпан Табрисовна, педагог-психолог, первая квалификационная категория, МБОУ «СОШ № 42», г. Набережные Челны, Россия, Chulpan.t@mail.ru

About the author:

Chulpan T. Mansurova, teacher-psychologist, first qualification category, Secondary School No. 42, Naberezhnye Chelny, Russia, Chulpan.t@mail.ru

УДК 37

Маркова Н.Г., Гариева Д.Р.

Актуальность инклюзивного направления в курсах повышения квалификации педагогов

Актуальность рассматриваемого вопроса обусловлена обеспечением равного доступа к образованию всех обучающихся и включением детей с ОВЗ в учебно-воспитательный процесс общеобразовательных организаций. В статье рассматривается актуальность инклюзивного направления в курсах повышения квалификации педагогов.

Ключевые слова: инклюзия, педагог-дефектолог, дети с ограниченными возможностями здоровья, повышение квалификации, переподготовка специалистов, инклюзивное образование

Nadezhda G. Markova, Dina R. Garieva

The Relevance of the Inclusive Direction in Teacher Training Courses

The relevance of the issue under consideration is due to ensuring equal access to education for all students and the inclusion of children with disabilities in the educational process of educational organizations. The article deals with the relevance of the inclusive direction in teacher training courses.

Keywords: inclusion, teacher – defectologist, children with disabilities, professional development, retraining of specialists, inclusive education

В наше время в обществе большой интерес проявляется к особенностям жизнедеятельности людей, нуждающимися в особой заботе, к людям с ограниченными возможностями.

В рамках образовательной инициативы «Наша новая школа» стала обсуждаться проблема качественной жизнедеятельности людей, имеющих ограничения здоровья. В государственной программе «Доступная среда» заложен новый подход к инклюзивному образованию, как к одному из направлений работы по повышению качества жизни людей с ограниченными возможностями.

Современная государственная политика нацелена на разработку законодательных актов, образовательных стандартов, адаптированных, коррекционно-развивающих программ, основной задачей которых является социальная адаптация и социализация детей, имеющих ограничения в здоровья

Образование детей с ограниченными возможностями – это актуальная тема для специалистов, исследователей, педагогов и психологов. Именно образование дает человеку максимум возможностей для организации полноценной жизнедеятельности.

Реализация прав в области образования лиц, имеющих ограниченные возможности, напрямую зависит от решения научно-педагогических, социально-психологических, правовых, организационно-методических и социальных проблем.

В сложившейся ситуации актуальны исследования процесса социализации и адаптации детей, имеющих ограничения здоровья в общеобразовательной организации. Приобретает особую актуальность вопрос подготовки специалистов для работы с данной категорией детей.

В современной системе образования сегодня создается инклюзивная образовательная среда, однако вырисовывается проблема необходимости совершенствования процесса подготовки специалистов – проводников, которые обеспечат реализацию инклюзии, которая будет отвечать вопросам качества, всесторонности, обеспечит профессиональный подход в решения задач, касающихся непростой ситуации.

Сегодня в педагогике большую популярность имеет инклюзивный подход. Однако принципы, предполагающие реальное включение в активную жизнь социума людей, имеющих ограничения здоровья, не должны к уничтожению годами приобретенного опыта работы с детьми-инвалидами. Должно произойти плавное слияние двух уникальных подходов к процессу образования детей.

Актуальность вопроса подготовки специалистов в рамках инклюзивного подхода в образовании имеет подтверждение в рамках возникновения некоторых противоречий: понимая необходимость специалистов данной категории, современные ВУЗы не готовы реализовать необходимый уровень подготовки, который бы отвечал социальному заказу общества. А именно не просто дать необходимый набор ЗУНов детям данной категории, а обеспечить полноценное интегрирование в обществе, социальную адаптацию, реализацию собственной жизненной компетенции.

Многие практикующие педагоги, имеющие опыт работы с детьми-ОВЗ, нуждаются в повышении своей профессиональной компетенции, в связи с развитием общества, в связи с углубление данной проблемы в современных образовательных учреждениях. Сегодня наблюдается острая необходимость в подготовке профессиональных дефектологов, готовых работать в рамках требований ФГОС, способных организовать взаимодействие с ребенком-инвалидом, а также с его семьей.

Одним из решений вопроса подготовки специалистов в области инклюзивного образования является организация обучения педагогов на курсах повышения квалификации, а также возможность переподготовки педагогов дефектологов, учитывая современные требования.

Необходимость данного обучения специалистов продиктована внедрением в учебно-воспитательный процесс ФГОС для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья.

Создатели курса обучения для педагогов-дефектологов основаниями, определяющими необходимость их внедрения, считают:

- построение в учебно-воспитательного процесса с учетом ФГОС НОО обучающихся с ОВЗ;
- наличие неоднородности состава детей с ограниченными возможностями в группах образовательных учреждений;
- тенденция, предполагающая изменения в составе детей с ОВЗ в образовательных учреждениях;
- учет того факта, что дети с ОВЗ, и их семьи, имеют острую необходимость в особом подходе, а также имеют индивидуальные образовательные потребности [1].

Внедрение ФГОС для обучения детей с ОВЗ стало основанием для разработки программы подготовки специалистов по работе с данной категорией обучающихся.

Как отмечает Р.Г. Аслаева, на основе требований ФГОС НОО обучающихся с ОВЗ, возникает необходимость в подготовке, профессиональной переподготовке, повышении квалификации и аттестации педагогов, а также всех специалистов, работающих с данной категорией детей, в том числе и вспомогательного персонала [2].

Дополнительные компетенции, которые получают педагоги, обучающиеся на курсах, позволяют им осознать специфические психические особенности детей с ОВЗ, а также коснуться причин возникновения нарушений в учебе. Педагоги, слушатели курсов, научатся применять с обучающимися с ОВЗ особые методики, предполагающие коррекционно-развивающее обучение, воспитание, социализацию детей. Педагогам, планирующим работать с обучающимися данной категории, необходимо освоить методику воздействия на ребенка на всех уровнях, а также определить направления коррекционной работы с нарушениями в учебной, в речевой деятельности.

Педагоги, повышающие свою педагогическую компетенцию, подробно работают с требованиями к структуре основных и адаптированных образовательных программ для каждой категории детей с ОВЗ, определяют требования к результатам освоения программы обучения, требования к необходимому оборудованию, условиям организации обучения, созданию развивающей предметно-пространственной среды, в соответствии с возможностями физического и психологического здоровья детей.

Курсовая подготовка, что не мало важно, предполагает максимально-комфортную организацию обучения. Это использование различных форм обучения: онлайн обучения, офлайн обучение, максимальное включение в обучающий процесс интернет-ресурсов, а также внедрение опыта педагогов-новаторов по данному вопросу.

Инклюзивное направление в курсах повышения квалификации педагогов предполагает приобретение следующих профессиональных умений:

- умение обеспечить и организовать коррекционно-развивающее обучение и воспитание детей с ОВЗ;
- умение по составлению планирования работы с данной категорией обучающихся;
- умение провести диагностику-аналитическую работу своей деятельности.

Содержание курсовой подготовки соответствует социальному заказу общества, отмечается структурированностью, наполненностью проектно-ориентированной работой [1].

В результате освоения курсов повышения квалификации педагог приобретает умения: выявить детей с ОВЗ, их особенности; определить круг проблем, трудностей, потребностей, разработать и практически адаптировать индивидуальную программу развития и образования, в соответствии с требованиями, спланировать коррекционное занятие, воспитательное мероприятие; разработать психокоррекционную программу различного вида и направленности. Имея необходимые знания и умения, педагог-дефектолог сможет активно работать в рамках методического объединения своего образовательного учреждения, а также психолого-медико-педагогического консилиума. Так как одной из главных задач при работе с детьми данной категорией является поддержка и работа с семьями детей с ОВЗ, пройдя обучение, педагог может реализовать и это направление работы.

Итак, анализируя практику организации инклюзивного направления в курсах повышения квалификации педагогов, можно отметить, что данное направление переподготовки и подготовки специалистов является новым, и востребованным в обществе. В связи с увеличением количества детей, имеющих ограниченные возможности здоровья, формированию инклюзивного образовательного пространства сейчас необходимо уделять максимум внимания. Данное направление в обучении специалистов отвечает запросам общества, отличается целостностью, системностью. Данная подготовка специалистов предполагает построение нового подхода к организации обучения и воспитания детей с ОВЗ.

Литература:

1. Аслаева, Р.Г. Дополнительная профессиональная образовательная программа «Работа педагога в условиях ФГОСов (ФГОС НОО обучающихся с ОВЗ и ФГОС обучающихся с умственной отсталостью)». – Институт повышения квалификации и профессиональной переподготовки. – Уфа, 2020. – С.75.
3. Аслаева, Р.Г. Стратегические ориентиры социально-профессиональной подготовки дефектологов: монография / Р.Г. Аслаева. – Уфа: Мир печати, 2019. – 363 с.

Об авторах:

Маркова Надежда Григорьевна, доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры педагогики им. З.Т. Шарафутдинова, действительный член Академии педагогических и социальных наук, ФГБОУ ВО «Набережночелнинский государственный педагогический университет», г. Набережные Челны, Россия, dinysha@list.ru

Гариева Дина Раилевна, аспирант, ФГБОУ ВО «Набережночелнинский государственный педагогический университет», г. Набережные Челны, Россия, dinysha@list.ru

About the authors:

Nadezhda G. Markova, Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Professor of the Department of Pedagogy. Z.T. Sharafutdinova, full member of the Academy of Pedagogical and Social Sciences, Naberezhnye Chelny State Pedagogical University, Naberezhnye Chelny, Russia, dinysha@list.ru

Dina R. Garieva, postgraduate student, Naberezhnye Chelny State Pedagogical University, Naberezhnye Chelny, Russia, dinysha@list.ru

УДК 376:004

Огурцова Е.Ю., Фадеев Р.Н

Цифровой сторителлинг в инклюзивном образовании

В статье рассматриваются возможные направления использования цифрового сторителлинга в инклюзивном образовании. Каждое из направлений иллюстрируется примерами. Отмечается, что для обучения студентов педагогического вуза применению данной технологии авторами статьи разработаны учебно-методические задачи.

Ключевые слова: инклюзивное образование, цифровой сторителлинг

Elena Y. Ogurtsova, Roman N. Fadeev

Digital Storytelling in Inclusive Education

The article discusses possible directions of using digital storytelling in inclusive education. Each of the directions is illustrated with examples. It is noted that the authors of the article have developed educational and methodological tasks for teaching students of a pedagogical university the use of this technology.

Keywords: inclusive education, digital storytelling

В условиях цифровой трансформации образования приобретает популярность технология цифрового сторителлинга.

В ходе цифрового сторителлинга (цифрового рассказа, цифровой истории, цифрового повествования) информация доносится до публики с использованием мультимедийных технологий.

Цифровой рассказ имеет определенную структуру, использование которой позволяет познакомить аудиторию с героем и раскрыть драматургию истории [3].

Нам представляется возможным использование цифрового сторителлинга в инклюзивном образовании в четырех направлениях.

Во-первых, в процессе воспитания толерантности как ценностной основы инклюзивного образования.

Для проведения «уроков доброты» с младшими школьниками нами созданы несколько цифровых рассказов. Рассмотрим два из них.

1. «Ёжик Женя». С ежиком Женей никто не дружил и не играл. Белка не хотела потому, что он колючий. Заяц из-за того, что ежик не умеет быстро бегать и высоко прыгать Медведь говорил, что ежик маленький. По сюжету истории ежик спасает зверей от охотника. Они подружатся. Данная история направлена на осознание того, что все люди разные, каждый ценен по-своему, следует принимать и уважать особенности других, жить, дополняя друг друга (рисунок 1).



Рис. 1. Фрагмент цифрового рассказа

2. Цифровая история по сюжету сказки «Винни и черный кот» (авторы Валери Томас и Корки Пол). Волшебница Винни живёт в чёрном-пречёрном доме. В этом доме чёрные стены, пол, кровать, простыня и занавески. Даже ванна – и та чёрная. В общем-то, очень удобно: пыли не видно и бельё можно не стирать неделями. Всё бы ничего, но... У Винни есть кот, который, как и полагается колдовским котам, тоже чёрный-пречёрный. Садится Винни в чёрное кресло – МЯУ! – коту лапу отдавили. Ложится Винни спать под чёрное одеяло – МЯУ! – коту хвост прищемили. Ни на стул не сесть, ни за стол, ни по дому не походить, ни на кухне чайку попить. Винни было неудобно жить с котом, потому что он сливался с обстановкой. Она была постоянно не довольна котом, он мешал ей, она постоянно ЕГО перекрашивала, пытаясь тем самым сделать жизнь удобнее для СЕБЯ, не считаясь с его чувствами. В конце истории она покрасила дом в разные цвета, и в нем стало удобно жить и коту, и Винни.



Рис. 2. Фрагмент видеоистории

Во-вторых, целесообразно использование цифрового сторителлинга в процессе просветительской работы об инклюзивном образовании.

В качестве примера подобного сторителлинга можно привести видео историю (рисунок 2) «Инклюзивное общество – общество для всех».

В-третьих, цифровой сторителлинг используют в процессе обучения детей с ОВЗ [1,2].

Большую роль в формировании положительного отношения к учебе у детей со слабой памятью и вниманием, повышенной утомляемостью, с плохо сформированной произвольной деятельностью играет снижение уровня тревожности детей, возбуждение интереса, создание ситуации успеха, которая формирует чувство уверенности в себе, чувство удовлетворения. При организации обучения таких детей важны визуализация, многократное повторение материала, распределение его на части, рациональный объем запоминания информации и эмоциональное богатство передаваемого материала. Всем этим требованиям соответствует использование в процессе обучения технологии цифрового сторителлинга.

В-четвертых, возможно использование цифрового сторителлинга в процессе психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ.

В качестве образца может служить замечательная анимационная история «Кастрюлька Анатоля» (Эрик Моншо, Франция, 2014 год). Анатолий все время таскает за собой кастрюльку на веревочке. Однажды эта кастрюлька свалилась на него, и он даже не понимает, почему это случилось, но с тех пор кастрюлька с ним: она везде застревает и мешает ему двигаться, жить. Из-за этой кастрюльки Анатолий отличается от других детей. Им это кажется странным, они сторонятся Анатолия. А он стремится быть как все, хочет быть для окружающих хорошим ... Но кастрюлька ему постоянно мешает. Однажды Анатолию это надоедает. Он принимает решение спрятаться, чтобы стать невидимым и самому больше ничего не видеть. К счастью, вокруг нас есть удивительные люди. Встреча с одним таким человеком меняет жизнь Анатолия. Но ведь он не изменился. За несколько минут рассказывается о принятии своих «неудобных» особенностей – и о том, что вовсе не обязательно пытаться избавиться от своей персональной «кастрюльки».

Мы обучаем студентов – будущих педагогов созданию и использованию цифровых историй в инклюзивном образовании. Используем при этом специально разработанные учебно-методические задачи и систему лабораторных работ. В ходе лабораторных работ разрабатываются цифровые истории разных видов: текстовые, визуальные, анимационные, видео и аудио. Для подготовки цифровых рассказов студенты используют различное программное обеспечение, онлайн-сервисы и мобильные приложения. В процессе обучения мы стараемся показать не только инструменты для создания цифрового сторителлинга, но и обращаем внимание на то, что цифровое повествование должно приводить к возникновению эмоциональной связи с персонажем цифровой истории. Если школьники и их родители смогут себя ассоциировать с героями истории, то опыт главных действующих лиц по преодолению проблемы будет легче присвоен аудиторией. При разработке сценария цифрового сторителлинга, соответствующего этому требованию, студенты используют карту истории, где описывают героя и его окружение, место, время действия, проблему и попытки ее решения, происходящие в ходе развития сюжета события, развязку истории. Таким образом, создается «скелет» истории, затем с помощью подходящего инструментария этот замысел воплощается.

Литература:

1. Бовшик, А.С., Гайворонская С.О. Инклюзивный потенциал сторителлинга при обучении иностранному языку // Филологические науки в МГИМО. 2022. № 8(1), С. 80–93.
2. Кудрешова, В.Г. Техника «storytelling» при обучении английскому языку детей в классах коррекции [Электронный ресурс] URL: <http://festival.1september.ru/articles/630637/> (дата обращения: 29.09.2022).
3. Огурцова, Е.Ю., Журавлев, И.Д. Использование цифрового сторителлинга в профессиональной деятельности педагога // Ученые записки ИУО РАО. 2017. №1 (61). С. 111–113.

Об авторах:

Огурцова Елена Юрьевна, кандидат педагогических наук, доцент, Ивановский государственный университет, г. Иваново, Россия, ogurtcova-elena@mail.ru

Фадеев Роман Николаевич, студент, Владимирский государственный университет, г. Владимир, Россия, fadeevroman.shua@gmail.com

About the authors:

Elena Y. Ogurtsova, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Ivanovo State University, Ivanovo, Russia, ogurtcova-elena@mail.ru

Roman N. Fadeev, student, Vladimir State University, Vladimir, Russia, fadeevroman.shua@gmail.com

УДК 376.6

Рыцева О.Д.

Помощь семье с особенным ребенком, как первичная профилактика социального сиротства и безнадзорности на базе ДОО

Профилактика безнадзорности заключается в оказании психолого-педагогической помощи родителям во взаимодействии с детьми с ограниченными возможностями здоровья. Способствовать формированию педагогической культуры в семье, оказать поддержку в воспитании и обучении особенного ребенка, а также участвовать в создании благоприятного микроклимата в семье на период коррекции межличностных отношений.

Ключевые слова: семья, особенный ребенок, инклюзивное образование, безбарьерная среда, безнадзорность, дошкольное учреждение, родитель, интегрированная группа, социальная поддержка, воспитание, обучение, социализация личности

Olga D. Rytseva

Assistance to a Family with a Special Child as Primary Prevention of Social Orphanhood and Neglect on the Basis of a Preschool Educational Institution

Prevention of neglect consists in providing psychological and pedagogical assistance to parents in interaction with children with disabilities. To contribute to the formation of pedagogical culture in the family, to provide support in the upbringing and education of a special child, as well as to participate in the creation of a favorable microclimate in the family for the period of correction of interpersonal relations.

Keywords: family, special child, inclusive education, barrier-free environment, neglect, preschool, parent, integrated group, social support, upbringing, training, socialization of personality

Работая в специализированном дошкольном учреждении, часто приходится сталкиваться с проблемами воспитания и развития детей с ограниченными возможностями здоровья. Родители обращаются за помощью, так как большинство из них не знают, как помочь своему ребенку, куда обращаться, и, что делать? Современное общество выбрало политику активного внедрения инклюзивного образования в нашу жизнь. То есть дети с особенностями развития могут наравне с другими «здоровыми» детьми иметь равные возможности в воспитании и обучении. Все больше стали открывать специализированные учреждения, создавать дополнительные классы, группы, так называемую безбарьерную среду в обучении и профессиональной подготовке людей с определенными ограничениями.

Однако, в результате негативных социальных явлений – экономические кризисы, рост безработицы, неуверенность в завтрашнем дне, рост семейного неблагополучия, алкогольная и наркотическая зависимость,

жестокое обращение с детьми, к выше перечисленному можно добавить пандемию и военные действия на Украине, которые унесли с собой немало молодых и жизнеспособных людей, привели к тому, что сегодня стало весьма устойчивым и распространенным явлением нашей действительности социальное сиротство и безнадзорность. А в семьях, где есть ребенок с ограниченными возможностями здоровья, дети находятся в «зоне повышенного риска» оказаться в детском доме, им нужна помощь и поддержка для полноценного развития, то есть такие семьи нуждаются в дополнительном психолого-педагогическом сопровождении, в отличие от здоровых детей, когда отказ происходит по социальным причинам.

В нашем дошкольном учреждении, проводится поддержка в подобных ситуациях: для детей с ОВЗ составляются индивидуальные маршруты развития, консультируем и направляем родителей для того, чтобы совместно могли помочь ребенку. Поддержка осуществляется сопровождением семьи и ребенка.

Сопровождение семьи – это процесс, который позволит семье выйти из положения «Я беспомощен, я один со своей проблемой, я не знаю, где найти поддержку» к позиции «Трудности всегда есть, но выход тоже есть». И, моя задача, как педагога-психолога, оказать подобной семье первичную помощь в трудностях воспитывать «особенного» ребёнка, «принять» его и «подать ему руку помощи» [3, с. 112-113].

В процессе работы было замечено, что родители, находясь в таком кризисе «беспомощности» часто чувствуют себя виноватыми, они боятся, приходят на встречу с опущенными глазами, не охотно контактируют. Для таких семей часто сложно решить проблемы, возникающие у ребёнка в детском саду, решить трудности с поиском компромисса.

Еще одной проблемой является то, что дети с ограниченными возможностями здоровья, но не имеющие статус инвалида, или еще не установлен диагноз, оказываются как бы «за бортом», вне так называемой комплексной поддержки со стороны социальных и психолого-педагогических служб, и родители, зачастую не знают, куда им обратиться за помощью. Так как государственная или социальная поддержка, в рамках реабилитационной программы, оказывается лишь детям, у которых имеется статус инвалидности. И, если в подобной ситуации семье не оказать раннюю помощь, не работать на раннюю профилактику, то возможно всё, что угодно – и отказ от ребёнка, и разрушение семьи, и рост семейного неблагополучия.

В такой работе очень важен комплексный подход. Наш детский сад имеет возможность организовать и предоставить комплексную поддержку подобным детям, так как в ДОУ функционируют группы компенсирующей направленности для детей с нарушением зрения. Поэтому в детском саду имеется внутренняя служба, так называемая педагогическая медико-психологическая комиссия, состоящая из администрации ДОУ (заведующая, старший воспитатель), врача офтальмолога, медсестры-ортопедки, узких специалистов (учитель-дефектолог, учитель-логопед, педагог-психолог, музыкальный руководитель, инструктор по физической культуре) и воспитателей группы. Все специалисты ориентированы на работу с конкретным ребенком с его проблемами и особенностями, обусловленными ограниченными возможностями жизнедеятельности, на развитие его как личности, устойчивой к социальным невзгодам. Благодаря такому подходу ребенок постепенно становится хозяином собственного «Я», субъектом деятельности и общения, получает возможность направлять свои усилия на саморазвитие и самореализацию [4, с. 145]. Все специалисты, при необходимости, дают свою оценку и анализ проведенной диагностики по ребёнку, в последующем, составляется на этого ребёнка с ОВЗ индивидуальный маршрут психолого-педагогической и медицинской помощи (сопровождение). Где подробно описывается, какая коррекционная работа планируется провести с ребёнком. С родителями таких детей проводятся консультации и беседы, где каждому родителю разъясняется при каких условиях должен пребывать ребёнок, какая поддержка будет оказана ему в условиях детского сада, на что им нужно обратить внимание, и, куда можно обратиться за дополнительной помощью. При необходимости даются рекомендации в получении консультации от врачей – невролога, психиатра, ортопеда и других специалистов.

В нашем детском саду пребывают дети, в основном, с нарушением зрения, но есть и такие, у которых имеются сопутствующие диагнозы (они могут быть как первичными, так и вторичными признаками): ЗППР, ЗРР, ОНР, с нарушением опорно-двигательного аппарата, с РАС, с нарушением слуха.

Самое сложное в работе с детьми – это, конечно, работа с их родителями. Семья – это основной источник детского благополучия, базисная основа первичной социализации личности. Именно в семье начинается процесс усвоения ребенком общественных норм и культурных ценностей.

При работе с родителями воспитанников применяю такие формы работы, как:

- беседы, где мы обсуждаем наиболее актуальные проблемы в развитии и воспитании, делают сообщения о знаниях, умениях и навыках, приобретённых ребёнком в рамках коррекционной работы, решаются вопросы, связанные с улучшением психологической помощи;
- индивидуальные консультации с родителями, которые охватывает различные проблемы и вопросы в воспитании ребёнка, осуществление психолого-педагогического просвещения родителей;
- круглый стол – это встреча родителей, которым для обсуждения предлагается какая-либо значимая тема. Круглый стол, в отличие от других форм, даёт возможность родителям не только получить полезную информацию и осознать собственную родительскую позицию, но и сравнить ее с позициями других родителей.
- мастер – классы, совместно выполняемая работа детей с родителями.
- интегрированная группа общения, когда собираются вместе семьи, в которых воспитываются дети с ОВЗ, и семьи, где воспитываются обычно развивающиеся дети без каких-либо ограничений. Общение проходит в игровой непринуждённой форме.

В процессе совместной работы родители и дети учатся строить диалог между собой, друг с другом (ребёнок-ребёнок, родитель-родитель). В процессе игр они усваивают уроки социального взаимодействия, а главное они

понимают, что не одни в этом мире, и возможно найти компромисс!

В работе с детьми используются следующие формы работы:

- Индивидуальные занятия с использованием методов арт-терапии для развития творческих способностей в специально подготовленной среде – это уголок с сухим бассейном, песочницей, сенсорный уголок.
- Групповые занятия с лозунгом «Давайте жить дружно». Моя задача, как педагога-психолога, сформировать у ребенка чувство защищенности, что он не один, помочь ему приобрести навыки социального поведения. На подобных (индивидуальных/групповых) встречах с детьми проводится
 - Мимическая гимнастика.
 - Упражнения на расслабление определенных групп мышц.
 - Дыхательная гимнастика.
 - Рисование необычным способом: на пищевой пленке, рисование с цветным песком, рисование ватными палочками, ладошками и т.п.
 - Сказка-терапия: в сказке ребенок встречается самим с собой, с лучшим проявлением себя, учится сказочным добрым поступкам, учится быть счастливым.
 - Игры с песком (постройка замка, сажаем грядки, подметаем двор, строим железную дорогу, дом мечты и т.д.).
 - Сюжетно-ролевые игры (семья, кафе, магазин, больница).
 - Театрализованные представления
 - Подвижные игры

Вся работа ведется в игровой форме, именно игра для детей является неотъемлемым элементом жизни. Игры направлены на физическое развитие ребенка, на развитие интеллектуальных ресурсов, личностных и творческих качеств.

Психологической же основой игры является господство чувств в душе ребенка, свобода их выражения, искренние смех, слезы, восторг, то есть та естественная эмоциональная сущность ребенка, которая ищет выражения как в физической, так и в психологической сферах.

Известно, что дети с различными отклонениями в состоянии здоровья (с патологией зрения, слуха, последствиями детского церебрального паралича, с проблемами интеллекта и др.) имеют разные физические возможности, и эту особенность необходимо учитывать при проведении игр, а особенно подвижных.

Таким образом, проигрывая жизненные ситуации, развиваем чувство взаимопомощи, поддержки, дети учатся сотрудничать, договариваться, слушать другого, понимать собеседника, быть толерантным по отношению к другим детям.

Дети – цветы жизни, в них наше будущее! Во имя будущего мы должны постараться сделать все возможное, чтобы у наших детей было счастливое детство. Ведь благополучная семья – не та, которая не имеет проблем, а та, которая находит в себе силы их решать!

Литература:

1. Зарецкий, В.К. Десять конференций по проблемам развития особенных детей – десять шагов от инновации к норме // Психологическая наука и образование. – 2020. – № 1. – С. 83-95.
2. Инклюзивное образование в России. – М.: ЮНИСЕФ. – 2019. – 137 с.
3. Интегрированное обучение детей с ограниченными возможностями в обществе здоровых детей / Ф.Л. Ратнер, А.Ю. Юсупов. – М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2006. – 287 с.
4. Социальная реабилитация детей с ограниченными возможностями здоровья. Психологические основы: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2018. – 368 с.
5. Профилактика социального сиротства // yberleninka.ru (дата обращения: 27.09.2022 г.).

Об авторе:

Рыцева Ольга Дмитриевна, педагог-психолог, первая категория, МБДОУ «Детский сад № 226», г. Уфа, Республика Башкортостан, Россия, Rolga.83@mail.ru

About the author:

Olga D. Rytseva, teacher-psychologist, first category, Kindergarten No. 226, Ufa, Republic of Bashkortostan, Russia, Rolga.83@mail.ru

РАЗДЕЛ VI ЭМОЦИОНАЛЬНЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ КАК РЕСУРС ПРОФИЛАКТИКИ СТРЕССА И ФОРМИРОВАНИЯ СТРЕССОУСТОЙЧИВОСТИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

УДК 159.9

Анисимова Ю.Н., Каменева Г.Н.

Связь эмоционального интеллекта и выгорания у субъектов современного мегаполиса

В статье описаны результаты исследования уровня эмоционального выгорания и уровня эмоционального интеллекта у женщин, живущих в мегаполисе. Так же описаны результаты, полученные в ходе корреляционного анализа, выявлены и описаны статистически значимые связи переменных эмоционального выгорания и эмоционального интеллекта в группе женщин, живущих в мегаполисе.

Ключевые слова: эмоциональный интеллект, эмоциональное выгорание, эмоциональный дефицит

Yulia N. Anisimova, Galina N. Kameneva

Education of Independence in Younger Schoolchildren with Disabilities

The article presents the results of a study of the level of emotional burnout and the level of emotional intelligence in women living in a metropolis. Also, the results of an increased connection obtained in the course of the correlation analysis revealed and revealed significant significant manifestations of emotional burnout and emotional intelligence in a group of women living in a metropolis.

Keywords: emotional intelligence, emotional burnout, emotional deficit

Давно определено, что жизнь в современном мегаполисе в ситуации напряженного ритма жизни, нервных перегрузок, неблагоприятной экологии, бесконечных автомобильных пробок, больших расстояний от дома до места работы, постоянного нахождения внутри «людского муравейника» является мощным стрессогенным фактором. Непрерывный стресс во всех сферах жизни, испытываемый современными городскими жителями, включенными в погоню за высокой зарплатой и успешной карьерой, достаточно часто способствует развитию такого вида личностной деформации как психическое выгорание [2]. Синдром эмоционального выгорания поражает людей обоих полов. Но, как представляется, наиболее опасным для общества в целом является эмоциональное выгорание женщин, которые в современном мире должны быть одновременно профессионалами своего дела и хранительницами семейного очага.

О проблеме «выгорания» заговорили с 1970-х годов. Было замечено, что вполне здоровые и работоспособные люди среднего возраста в определенный момент развития своей карьеры перестают в полную силу выполнять свои профессиональные обязанности. Одновременно угасают умение и возможность поддерживать на приемлемом уровне эмоциональные контакты с другими людьми, даже с членами своих семей [1].

Нами было проведено исследование, целью которого является изучение процесса эмоционального выгорания у жительниц современного мегаполиса, а также выявление связи уровня эмоционального выгорания и уровней эмоционального интеллекта женщин. В ходе исследования использовались следующие методики: «Диагностика эмоционального выгорания личности» (В.В. Бойко) и тест эмоционального интеллекта Н. Холла [1].

В исследовании приняли участие 50 работающих москвичек в возрасте от 30 до 50 лет. Критерием отбора женщин для исследования было три: во-первых, они должны были работать в системе «человек – человек», т.е. входить в ту группу риска, члены которой страдают от выгорания в наибольшей степени. Во-вторых, они должны были иметь стаж работы не менее 10 лет, и, в-третьих, – проживать в Москве не менее 10 лет.

Собранные нами данные были обработаны с помощью статистического пакета Statistika. Корреляционный анализ был применен в целях выявления связи показателей фаз эмоционального выгорания и уровня эмоционального интеллекта женщин мегаполиса.

В результате проведенного обследования нами были получены следующие данные по эмоциональному выгоранию личности (по методике В.В. Бойко).

Средние значения фаз развития эмоционального выгорания у работающих женщин отражены в таблице 1.

Исходя из полученных данных, мы можем отметить, что

Средние значения фаз развития эмоционального выгорания у работающих женщин

Фазы	Средние значения(п=50)
Напряжение	26,94
Резистенция	56,08
Истощение	35,46

Таблица №1

наиболее высокие показатели у фазы «Резистенция» (56,08) и низкие показатели у фазы «Напряжение» (26,94). Фаза «Резистенция» характеризуется в ограничении людьми эмоционального реагирования в профессиональной деятельности, избирательном и не всегда правильном проявлении эмоций.

Рассмотрим показатели симптомов напряжения эмоционального выгорания у работающих женщин (рис. 1). При анализе средних значений симптомов фазы «напряжения» в эмоциональном выгорании у работающих женщин от 30 до 50 лет максимальные показатели выделились по шкале «Переживание психотравмирующих обстоятельств» (7,2), минимальные – по шкале «Неудовлетворенность собой» (6,18).

Из чего следует, что в среднем по группе недовольство собой, выбранной профессией, занимаемой должностью и конкретными обязанностями у женщин выражено в меньшей степени, чем осознание психотравмирующих факторов профессиональной деятельности.

Рассмотрим показатели симптомов резистенции эмоционального выгорания у работающих женщин (см. рис. 2).

При анализе средних значений симптомов фазы «резистенция» в эмоциональном выгорании у работающих женщин от 30 до 50 лет максимальные показатели достигнуты по шкале «Неадекватное эмоциональное избирательное реагирование» (16,64), минимальные показатели по шкале «Расширение сферы экономии эмоций» (11,52).

Исходя из полученных данных, мы можем отметить, что в среднем по группе женщин весьма распространен такой признак «выгорания», когда профессионал перестаёт улавливать разницу между экономичным проявлением эмоций и неадекватным избирательным эмоциональным реагированием, ограничивает эмоциональную отдачу за счёт выборочного реагирования в ходе рабочих контактов.

Рассмотрим показатели симптомов истощения эмоционального выгорания у работающих женщин (см. рис. 3).

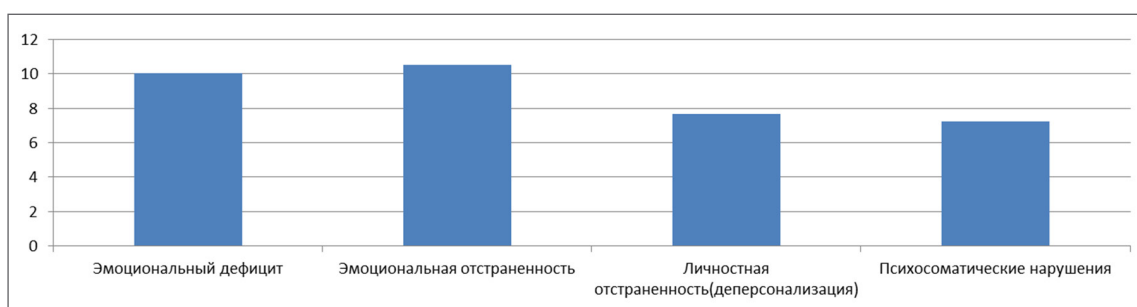


Рисунок 3 – Средние значения симптомов истощения эмоционального выгорания у работающих женщин

При анализе средних значений симптомов фазы «истощение» в эмоциональном выгорании у работающих женщин от 30 до 50 лет максимальные показатели проявлены по шкале «Эмоциональная отстраненность» (10,54), минимальные показатели по шкале «Психосоматические нарушения» (7,24).

Полученные данные свидетельствуют о том, что в среднем по группе женщин, симптомы, проявляющиеся на уровне физического и психического самочувствия, распространены в меньшей степени, чем эмоциональная отстраненность, которая проявляется в почти полном исключении эмоций из профессиональной деятельности.

В результате выявления уровня эмоционального интеллекта (EQ) женщин, проживающих в Москве, по методике Н. Холла были получены следующие средние значения уровня EQ у работающих

Таблица №2

Средние значения уровня EQ у работающих женщин (n=50)

Шкалы EQ	Средние значения
Эмоциональная осведомленность	10,32
Управление своими эмоциями	-1,52
Самотивация	6,76
Эмпатия	10,18
Управление эмоциями других людей	8,98

женщин, которые отражены в таблице № 2.

При анализе средних значений уровня Эмоционального интеллекта (EQ) у работающих женщин в возрасте от 30 до 50 лет мы видим, что максимальных показателей достигают значения по шкалам «Эмоциональная осведомленность» (10,32) и «Эмпатия» (10,18). Это значит, что у женщин на достаточно высоком уровне находится осознание и понимание своих эмоций, способность наблюдать за изменением своих чувств, осведомленность о своем внутреннем состоянии, а также понимание эмоций других людей, даже если они не выражены открыто. Минимальные показатели по шкале «Управление своими эмоциями» (-1,52) – это значит, что в целом женщины обладают низким уровнем эмоциональной гибкости и отходчивости, другими словами – низким уровнем произвольного управления своими эмоциями.

Далее рассмотрим результаты корреляционного анализа между шкалами уровня EQ и симптомами эмоционального выгорания у работающих женщин.

Анализ соотношения степени эмоционального выгорания и уровня эмоционального интеллекта позволил выявить группу компонентов, имеющих связи между указанными переменными. Все статистически значимые корреляции (15) имеют обратную связь. Наибольшее количество (из 5 возможных) имеют «тревога и депрессия» (4), «неудовлетворенность собой» (2), «сфера экономии энергии» (2), «личностная отстраненность» (2). В меньшей степени (по 1 связи) связаны уровень эмоционального интеллекта и переживание психотравмирующих обстоятельств, эмоционально нравственная дезориентация, редукция профессиональных обязанностей, эмоциональный дефицит, психосоматические и психовегетативные нарушения. Не выявлено статистически значимых связей между шкалами эмоционального интеллекта и такими симптомами выгорания, как «загнанность в клетку», неадекватное эмоциональное избирательное реагирование и эмоциональная отстраненность.

Степень управления своими эмоциями имеет обратную корреляционную связь с различными симптомами эмоционального выгорания: степенью неудовлетворенности собой, уровнем тревоги и депрессии, расширением сферы экономии эмоции, редукцией профессиональных обязанностей, личностной отстраненности, психосоматическими и психовегетативными проявлениями. Это означает, что:

- чем меньше успехов в работе достигают женщины, тем больше разочаровываются в профессии;
- чем выше их беспокойство по поводу работы, тем больше накапливается усталость от профессиональной деятельности и проявляется работа через силу;
- чем больше утрачивается интерес к профессиональным обязанностям, тем больше накапливается усталость от человеческих проблем, с которыми приходится иметь дело;
- чем чаще женщины чувствуют головные боли, недомогания ухудшения сна, тем в меньшей степени они способны оставаться спокойными при давлении со стороны, отслеживать свои эмоции, не заикливаться на отрицательных и быстро успокоиться после неожиданного огорчения.

Обратная корреляционная связь имеется между уровнем самомотивации и такими симптомами выгорания, как: переживание психотравмирующих обстоятельств, неудовлетворенность собой, тревога и депрессия, эмоционально-нравственная дезориентация, расширение сферы экономии эмоций и деперсонализация. Таким образом, способность творчески подходить к жизненным проблемам, отбрасывать негативные чувства при необходимости действовать, быть сосредоточенной или же веселой при определенных жизненных обстоятельствах у опрошенных женщин уменьшается с увеличением:

- конфликтов и разногласий в работе;
- физических и психических перегрузок;
- сложности налаживания и поддержания контактов с деловыми партнерами;
- состояния неудовлетворенности результатами своего труда;
- разочарованности в работе;
- тревоги из-за ухудшения показателей работоспособности;
- разочарования в людях (партнерах, клиентах);
- притупления эмоций при работе с людьми.

Установлена отрицательная корреляционная связь между показателями «тревога и депрессия» и эмоциональная осведомленность и эмпатия, т.е. чем выше уровень тревожности, тем в меньшей степени женщины способны наблюдать за изменением своих чувств, извлекать из них полезный опыт, а также чувствовать эмоциональные потребности других людей и настраиваться на них, используя в продуктивном общении.

Также, чем в большей степени у женщин выражен эмоциональный дефицит (необоснованная раздражительность на работе, потеря отзывчивости и внимательности к партнерам), тем меньше они способны управлять эмоциями других людей (действовать на них успокаивающе, улучшать их настроение или мотивировать на изменение жизни).

Литература:

1. Водопьянова, Н., Старченкова Е. Синдром выгорания: диагностика и профилактика. – 2-е изд. / Н. Водопьянова – СПб.: Питер, 2008. – С. 30
2. Каменева, Г. Н., Шунина Е. М. Проявление эмоционального выгорания у работников социальных служб // Актуальные проблемы современных гуманитарных наук / материалы Международной конференции молодых ученых. – 2015. – С. 279-284.

Об авторах:

Анисимова Юлия Николаевна, кандидат психологических наук, доцент, ФГБОУ ВО «Набережночелнинский государственный педагогический университет» г. Набережные Челны, Россия, yulya-vedernikova@yandex.ru

Каменева Галина Николаевна, доцент, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии и педагогики, Российский университет дружбы народов, г. Москва, Россия, kameneva-gn@rudn.ru

About the authors:

Yulia N. Anisimova, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Naberezhnye Chelny State Pedagogical University, Naberezhnye Chelny, Russia, yulya-vedernikova@yandex.ru

Galina N. Kameneva, Associate Professor, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, the Department of Psychology and Pedagogy, Peoples' Friendship University of Russia, Moscow, Russia, kameneva-gn@rudn.ru

УДК 376

Высотина Л.А.

Особенности формирования эмоционального интеллекта у детей дошкольного возраста с задержкой психического развития

В статье рассматривается тенденция инклюзивного образования за счёт повышения числа детей с ОВЗ, в частности с задержкой психического развития. В связи с этим возникает трудность воспитания и социализации таких детей из-за недостаточно развитого эмоционального интеллекта. В статье даны общие положения и особенности работы с детьми с ЗПР.

Ключевые слова: эмоциональный интеллект, задержка психического развития, инклюзивное образование, социализация, дошкольный возраст

Lyudmila A. Vysotina

Features of the Formation of Emotional Intelligence of Preschool Children with Mental Retardation

The article examines the trend of inclusive education due to an increase in the number of children with disabilities, in particular with mental retardation. In this regard, there is a difficulty in the upbringing and socialization of such children due to insufficiently developed emotional intelligence. The article presents the general provisions and features of working with children with mental retardation.

Keywords: emotional intelligence, mental retardation, inclusive education, socialization, preschool age

В последнее время наблюдается увеличение числа детей с ограниченными возможностями здоровья (далее – ОВЗ), что, в свою очередь, влияет на качественное изменение системы дошкольного образования. По данным Министерства Московской области, с 2019 г. по 2020 г. численность детей с ОВЗ, посещающих дошкольное учреждение, увеличилась на 12,5 %. Это указывает на два предположения: первое – число детей с ОВЗ продолжает расти и в будущем станет не редкостью, а обычным явлением, и второе – дошкольные учреждения способны принять и предоставить образование для особенных детей.

Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. №273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» устанавливает, что дети с ОВЗ имеют право на предоставление образовательных услуг в полном объёме с учётом особых потребностей и индивидуальных возможностей. В связи с этим инклюзивное образование получило широкое распространение уже в 21 в. ЮНЕСКО определяет инклюзивное образование как «систему образования, в которой ничего не препятствует участию и успеху обучающихся, принимаются во внимание индивидуальные потребности и способности обучающихся, а также ликвидируется дискриминация по какому-либо признаку в образовательной среде».

Сейчас, говоря про инклюзивное образование, многие это понятие воспринимают как вовлечение обучающегося с ОВЗ в деятельность образовательной организации и приобщение его к социально активной позиции со сверстниками.

Как показывает практика, наиболее часто встречающаяся категория детей с ОВЗ – это дети с задержкой психического развития (далее – ЗПР). В словаре коррекционной педагогики и специальной психологии даётся следующее определение: «задержка психического развития» – это нарушение нормального темпа психического развития, проявляющееся в замедленном темпе созревания эмоционально-волевой сферы, в интеллектуальной недостаточности, и общим отставанием от нормативных показателей для определенной возрастной категории [6].

Выделяют две группы причин возникновения ЗПР: биологические и социальные. К биологическим факторам относятся: проблемная беременность, осложнения, возникшие при родах, наследственные болезни, родовые травмы и т.д. К группе социальных факторов относятся: неблагополучная семья, депривация, постоянный дистресс, отсутствие помощи в развитии и т.д. [4].

ЗПР характеризуется недостаточным созреванием систем головного мозга, отвечающих за сознательное поведение человека. Таким образом, наиболее отстающими от нормального функционирования являются следующие психические процессы: внимание, мышление, память, эмоционально-волевая сфера.

У детей с ЗПР, как, правило, недоразвита речь, им сложнее устанавливать социальные контакты, их настроение часто переменчивое, внимание неустойчивое и рассеянное, память хуже, чем у сверстников, наблюдается двигательная неловкость и недостаточная координация либо же, наоборот, чрезмерная двигательная активность в форме неадекватной амплитуды движений, происходит отставание всех видов мышления. Детям с ЗПР труднее распознавать эмоции, контролировать свои эмоциональные побуждения; отмечается высокая инфантильность и лабильность.

Возвращаясь к Федеральному Закону «Об образовании в РФ», мы наблюдаем следующую ситуацию: дети вне зависимости от своих индивидуальных особенностей, состоянии здоровья и наличия ОВЗ, имеют право получать образование в том же учебном заведении, что и остальные дети. Таким образом, инклюзивное образование рассчитывает «вписать» детей с особенностями в коллектив сверстников, отвечающим возрастным показателям уровня развития.

Однако, всем известно, что люди с ОВЗ или наличием других особенностей хуже принимаются в коллектив, чем остальные. Проблема заключается не только в предрассудительно настроенном обществе, но и в тех личностях, которые не способны проявить достаточный уровень коммуникации, чтобы выстроить связи с обществом.

Говоря о дошкольниках, мы можем сказать, что дети с ЗПР страдают прежде всего от своей неспособности управлять своим поведением, понять эмоции собеседника и наладить контакт с окружающими. Таким образом, основная задача педагога или специалиста заключается в том, чтобы сформировать у такого ребенка необходимый уровень компетенций для успешной коммуникации и социализации ребенка.

Эмоциональный интеллект – это уровень компетентности отдельного индивида в управлении собственной эмоционально-волевой сферы. Это подразумевает, что эмоциональный интеллект вбирает в себя следующие компоненты: понимание своих и чужих эмоций; умение выражать эмоции и управлять своим поведением; повышение качеств мышления за счёт эмоций. Сенситивным периодом для формирования эмоционального интеллекта можно считать периодом дошкольного детства, в особенности старшего дошкольного возраста [1].

Именно у детей с ЗПР принято считать критически низкий уровень эмоционального интеллекта, поскольку это одна из областей мозга страдает наиболее всего. Таким образом, мы подходим к необходимости формирования эмоционального интеллекта у детей с ЗПР в дошкольном учреждении [5].

Основными методами в формировании эмоционального интеллекта у ребенка с ЗПР будут следующие:

- Создание эмоционально благоприятной и комфортной среды для ребенка;
- Использование различных техник, направленных на развитие эмпатии, эмоциональной саморегуляции, интернализации норм и правил поведения и др. (Техника «Активный слушатель», «Шпион», «Стоп» и др.);
- Единство работы семьи и дошкольного учреждения над становлением и развитием ребенка;
- Показ на личном примере педагога/специалиста/родителей нормы поведения и адекватное выражение эмоций;
- Воссоздание ситуаций, способствующих обучению ребенка гибкости в принятии решений на основе своих эмоций;
- Работа педагога над сплочением детского коллектива, в разубеждении детей касательно ребенка с ЗПР и развитии навыков межличностного общения у всего коллектива.

Суммируя вышеизложенное, можно сделать вывод, что ключевую роль в процессе развития и воспитания ребенка с ЗПР будет играть семья и компетентность педагога. Так как у детей с ЗПР недостаточно развита эмоционально-волевая сфера, им сложнее осваивать программу дошкольного учреждения, как раз-таки потому, что всё обучение строится на коммуникации. Если же коммуникация не выстроена должным образом, то общее развитие ребенка будет значительно хуже, чем у воспитанника, с развитым эмоциональным интеллектом. Поэтому в первую очередь стоит уделить внимание развитию качеств и способностей к восприятию и управлению эмоций, повышению уровня воли и целеустремленности ребенка, а также формированию компетенций в установлении социальных контактов. Процесс воспитания и социализации детей с ЗПР отличается особыми трудностями, однако педагогу необходимо помнить, что от его деятельности и желания зависит дальнейшая жизнь ребенка в обществе.

Литература:

1. Андреева, И.Н. Эмоциональный интеллект: исследование феномена // Вопросы психологии. 2006. № 3. С. 78 – 86.
2. Вайсбах, Х. Эмоциональный интеллект / Х. Вейсбах, У. Дакс. – М.: Лик Пресс, 2018. – 160 с.
3. Гоулман Д. Эмоциональный интеллект / Д. Гоулман. – М.: АСТ, 2008. – 478 с.
4. Емелина, Д.А., Макаров И.В. Задержки психического развития у детей (аналитический обзор). Обозрение психиатрии и медицинской психологии имени В.М. Бехтерева. 2018;(1):4-12.
5. Киселева, Т.Г. Формирование эмоционального интеллекта у детей с задержкой в развитии / Т.Г. Киселева // Международный научно-исследовательский журнал. – 2021. – №8 (110).
6. Коррекционная педагогика и специальная психология: Словарь: Учебное пособие / Сост. Н.В. Новоторцева – 4-е изд., перераб. и доп. – СПб.: КАРО, 2006. – 144 с.

Об авторе:

Высотина Людмила Анатольевна, студент, Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Челябинск, Россия, lyustone@gmail.com

About the author:

Lyudmila A. Vysotina, student, South Ural State Humanitarian Pedagogical University, Chelyabinsk, Russia, lyustone@gmail.com

УДК 81-11

Данилина Е.А.

О взаимовлиянии и взаимозависимости языка и социолингвистических факторов

В процессе общения трудоспособное население разных возрастных и социальных групп российского общества сталкивается с проблемой взаимного недопонимания как на родном, так и на иностранных языках из-за культурных различий и разного уровня языковой и коммуникативной готовности к общению и сотрудничеству. В связи с этим актуальным является дальнейшее совершенствование и всестороннее развитие коммуникативных и языковых навыков всех групп населения в процессе трудовой деятельности, переподготовки и переобучения кадров в условиях демографического перехода. Для этого необходимо изучать, знать и понимать различия во владении языками (родным и иностранным) у представителей разных поколений, чтобы сделать их совместную работу более эффективной и интересной для всех участников языкового взаимодействия.

Ключевые слова: социолингвистика, социолингвистические факторы, языковая подготовка, кросс-культурные различия

Elena A. Danilina

On Mutual Influence and Interconnection of a Language and Sociolinguistic Factors

While communicating and co-working all representatives of different ages and social groups face the problem of misunderstanding because of unequal levels of language and communication skills. In this regard, it is crucial to further improve and comprehensively develop speaking competences of all groups of the population in the process of labor activity, studying and retraining of personnel in the conditions of demographic transition. To do this, it is necessary to be aware of and understand the differences in language proficiency (native and foreign) among representatives of different generations in order to make their joint work more effective and interesting for all participants in language interaction.

Keywords: sociolinguistics, sociolinguistic factors, language proficiency, cross-cultural differences

Общеизвестно, что язык – зеркало общества. Язык отражает все изменения, которые социум претерпевает. Любые общественные перемены и трансформации, появление или исчезновение реалий, так или иначе, отражены в языке – отсюда фразеологизмы, неологизмы, архаизмы и прочее.

Невозможно себе представить существование языка без общества, но это правило действует и в обратном направлении – невозможно общество без языка. Чтобы быть равноправным участником общения, чтобы быть принятым в обществе необходимо владеть языком – будь то профессиональный или иностранный язык, или язык определенной группы, прослойки населения.

«... чтобы подбодрить тех, кого акцент лишает возможности сделать служебную карьеру, добавлю, что перемена ... не является чем-то несбыточным и необычным. В наш век дочь консьержа, которая играет королеву Испании в «Рюи Блазе» в Комеди Франсез, осуществляя свои честолюбивые мечты, – лишь одна из многих тысяч (женщин и мужчин), отбросивших родные диалекты, как сбрасывают старую кожу, и приобретших новый язык» [3].

«Слышали вы, на каком жаргоне она говорит? Этот жаргон навсегда приковал ее к панели. Так вот, сэр, дайте мне три месяца, и эта девушка сойдет у меня за герцогиню на приеме в любом посольстве. Я даже смогу устроить ее горничной или продавщицей в магазин, где надо говорить совсем уж безукоризненно» [3].

Из приведенных выше отрывков из пьесы Б. Шоу «Пигмалион» видно, что влияние языка на жизнь человека так же высоко и значительно, как и влияние общества на язык. Эти явления взаимосвязаны и подвержены взаимному влиянию.

В современном мире, когда общение вышло за рамки одной страны и/или поколения (развитие социальных сетей, мессенджеров, расширение круга общения) или одной профессии (появление и развитие новых наук, профессий и технологий на пересечении смежных или далеких друг от друга направлений); в период демографического перехода – общая тенденция к старению населения и связанные с этим проблемы переподготовки и переучивания кадров, необходимо дальнейшее совершенствование и всестороннее развитие коммуникативных и языковых навыков всех возрастных, гендерных и профессиональных групп населения. Что, в свою очередь, является неотъемлемой частью реализации Стратегии научно-технологического развития РФ, которая обеспечивается в первоочередном порядке кадровыми ресурсами и способствует устойчивому, динамичному и сбалансированному развитию РФ на долгосрочный период [4].

Сегодня общество столкнулось с ситуацией быстрого снижения рождаемости и одновременно с увеличением продолжительности жизни, то есть речь идет не о простом замещении поколений, а об адаптации населения разных возрастных групп к новым социально-экономическим условиям. Выпускники ВУЗов обладают широкой базой теоретических знаний, знакомы с современными тенденциями и последними достижениями научной мысли, владеют новейшими цифровыми технологиями, в то время как старшее поколение имеет богатый практический опыт. И если речь идет о развитии в долгосрочной перспективе, то необходимо, особенно на этапе демографического перехода, создать условия взаимодействия поколений, чтобы молодежь набиралась опыта, а более возрастные представители общества принимали активное участие и могли внести свой вклад в развитие экономики. Поэтому одной из важнейших задач лингвистов можно назвать изучение и понимание различий во владении языками (родным и иностранным) у представителей разных поколений, чтобы сделать их взаимодействие более эффективным и интересным для всех участников языкового общения.

К тому же на данном этапе развития общества перед лингвистами стоит задача не просто изучения лингвистических изменений, но и адаптации языка и языковых явлений к новым веяниям и реалиям. Мы ежедневно сталкиваемся с культурными различиями, с тем, что не всегда возможно приспособить и применить существующие языковые единицы к вновь появляющимся предметам и понятиям, а использованные заимствования или неологизмы не всегда понятны или удобны для произнесения на родном языке. Например, новое производное слово «ковикулы» (от слов ковид + каникулы) понятно тем, кто пережил и испытал на себе пандемию и карантин COVID-19, но предположительно не задержится в языке надолго, так как карантинные ограничения сняты, вирус локализован, а значит, последующим поколениям русскоговорящих это слово не понадобится для частого применения. С другой стороны, такие англицизмы как снеч-чат, тайм-фейс, мессенджер, скорее всего, приживутся или уже прижились в русском языке в силу распространенности и частотности применений этих технологий и явлений. Хотя, вероятно, эти слова непонятны людям старшего поколения, и требуются объяснения, что это такое, параллельно с тем, как этим пользоваться. Также хотелось бы упомянуть недавнюю смену в королевской семье и в управлении Великобританией – теперь в политические новости и в сплетни, просто в обиход, войдет король Карл III. Значит, и эта трансформация в общественной жизни внесет изменения в язык, речевые обороты и устойчивые фразы.

Лингвистика и социолингвистика постоянно занимаются сбором информации, анализированием полученных данных, изучают языковые и речевые явления, что помогает развитию взаимопонимания между людьми разных возрастов, поколений, национальностей и между странами, политическими системами и религиозными общинами. Например, на базе университета имени Г.В. Плеханова в рамках национального проекта «Демография» и городского проекта «Московское долголетие» предлагаются различные курсы переобучения и переподготовки, которые посещают люди из разных социальных и возрастных групп. По результатам анкетирования и бесед с обучающимися и преподавателями можно сказать, что иногда требуются объяснения не только по использованию современных технологий, но и дополнительные разъяснения терминов и понятий, которые возникли в языке за последнее время. И с этими трудностями сталкиваются и возрастные слушатели курсов, и более молодое поколение. Непонимание современного языка не всегда связано с возрастом или культурными различиями, иногда это происходит из-за общей языковой неподготовленности, из-за низкого уровня сформированности языковых и коммуникативных компетенций.

То есть, язык и социолингвистические факторы влияют друг на друга и очень тесно связаны.

В настоящее время невозможно сформулировать единую классификацию социальных факторов развития системы языка в связи с их большим разнообразием и многочисленностью, однако следует перечислить основные:

1. Социально-экономические формации, социально-политический строй, социально-экономическая ситуация (восхождение на престол Великобритании Карла III);
2. Влияние средств массовой коммуникации, интернета, системы образования и воспитания и т.д. (мессенджеры, социальные сети);
3. Позитивные и негативные факторы, обусловленные различной интерпретацией явлений общественной жизни, природы представителями религиозных идеологий (ковид, ковикулы);
4. Взаимодействие языков, например, обогащение или засорение языка (англицизмы – окей, тайм-менеджмент);
5. Научно-познавательные и культурные явления, относящиеся к различным отраслям науки и техники, культуры, литературы, искусства, религии и т.д. (ромком, сиквелл, адронный коллайдер);
6. Социальные факторы, относящиеся к социально-профессиональной, этнической, возрастной, половой, субкультурной дифференциации языка (смена сферы деятельности и профессии, переезд в другой регион или страну, кросс-культурные различия и т.д.).

Итак, социальные факторы могут заключать в себе содержание разного характера: идеологического, гносеологического, эстетического, нравственно-эстетического и т.д. [1, с. 241], но предсказать, какое влияние окажется наиболее значимым для языка в тот или иной период невозможно. Поэтому социолингвисты и лингвисты стараются принять во внимание и рассмотреть влияние социолингвистических факторов и языка друг на друга со всех сторон, опираясь на данные социологов, культурологов и языковедов.

Литература:

1. Алефиренко, Н.Ф., 2005, Интернет ресурс: https://spravochnick.ru/russkiy_yazyk/sociolingvisticheskie_factory_razvitiya_russkogo_yazyka_vo_vtoroy_pолоvine_xix_veka
2. Алефиренко Н. Ф. Современные проблемы науки о языке. – М.: Флинта, 2005. – 416 с.
3. Б. Шоу «Пигмалион» Интернет ресурс: <https://онлайн-читать.рф/бернард-шоу-пигмалион>
4. Указ Президента Российской Федерации от 01.12.2016 г. № 642 О Стратегии научно-технологического развития Российской Федерации <http://www.kremlin.ru/acts/bank/41449>
5. Социолингвистика. Интернет-ресурс: <https://ru.wikipedia.org/wiki/Социолингвистика>

Об авторе:

Данилина Елена Александровна, доцент, Высшая школа Социально-гуманитарных наук – РЭУ им. Г.В. Плеханова, г. Москва, Россия, Miss.elena-danilina@yandex.ru

About the author:

Elena A. Danilina, Associate Professor, Higher School of Social Sciences and Humanities – REU G.V. Pleakhnova, Moscow, Russia, Miss.elena-danilina@yandex.ru

УДК 37.032.2

Жаринов А.В.

Эмоциональный интеллект педагога как фактор успешной профессиональной деятельности в условиях инклюзивного образования

В статье рассмотрена роль эмоционального интеллекта в профессиональной деятельности педагога инклюзивного образования. Проведен анализ зарубежных и отечественных исследований в области развития эмоционального интеллекта. Уточнено понятие «эмоциональный интеллект педагога» и определены существенные изменения в профессиональной деятельности педагога при высоком уровне развития эмоционального интеллекта.

Ключевые слова: инклюзивное образование, педагог, эмоциональный интеллект, рефлексия

Alexander V. Zharinov

Teacher's Emotional Intelligence as a Factor of Successful Professional Activity in Conditions of Inclusive Education

The article considers the role of emotional intelligence in the professional activities of an inclusive education teacher. An analysis of foreign and domestic research in the development of emotional intelligence was carried out. The concept of "emotional intelligence of the teacher" has been clarified and significant changes in the professional activities of the teacher with a high level of development of emotional intelligence have been identified.

Keywords: inclusive education, educator, emotional intelligence, reflection

Введение. С каждым годом российская система образования претерпевает изменения. Данные изменения необходимо рассматривать с двух сторон. С одной стороны, они связаны с развитием экономики страны, научно-техническим прогрессом, политической обстановкой, уровнем демографии, что трансформирует образование в сторону цифровизации, технологизации, интернационализации. Но вторая сторона этой медали, о которой необходимо помнить—это изменение образования в сторону гуманизации и демократизации, в сторону инклюзивного образования.

Особая роль в реализации инклюзивного образования отводится педагогу, который является первостепенным субъектом образовательного процесса. В образовательных организациях учатся разные дети с разными способностями и возможностями, что предъявляет особые профессиональные требования к педагогу современности.

В профессиональной деятельности педагога случаются разные ситуации: конфликты, общение с детьми (в том числе дети с ОВЗ и инвалидностью) и их родителями, стрессы, эмоциональные нагрузки и перенапряжения, непрерывность саморазвития и самосовершенствования, что может вызвать негативные последствия со стороны педагога (раздраженность, крики, ненормативная лексика, неподобающие поведение и многое другое).

Таким образом, вопрос формирования эмоционального интеллекта педагога, как способности понимать, воспринимать и контролировать собственные и чужие эмоции, особо актуально в системе инклюзивного образования.

Основная часть. Важность гуманизации образования, учета зоны ближайшего развития ребенка, его способностей и возможностей прослеживается в трудах зарубежных и отечественных ученых разных столетий: Сократ, Р. Бернс, М. Грин, Р. Кекк, А. Комбс, А. Маслоу, В. Ж. Келле, М. И. Петросян, А. В. Дистерверг, А. Н. Радищев, В. Г. Белинский, П. А. Добролюбов, К. Д. Ушинский, Л. С. Выготский, Л. Н. Толстой, П. Ф. Лесгафт.

Исследования в области сущности гуманизации образования привели к возникновению в мире понятие «инклюзивное образование». Возникает вопрос о социально-педагогических предпосылках возникновения данных понятий, какие факторы повлияли? На наш взгляд, главным фактором является цивилизация, и открытие общества, появление международных конвенций и актов, осознание ценности собственной жизни и жизни своих близких.

Проблемы инклюзивного образования отражаются в исследованиях зарубежных ученых М. Фореста, Д. Попойнта, Г. Стангвика, Р. Тортора, П. Хауг, П. Миттлер и др., которые формировали теоретико-методологическую основу модели обучения лиц ОВЗ [7].

Особым толчком в развитии инклюзивного образования в нашей стране стало принятие Федерального закона № 273 «Об образовании в Российской Федерации», где в статье 79 впервые дано определение «инклюзивное образование», как «совместное обучение(воспитание), включая организацию совместных учебных занятий, досуга, различных видов дополнительного образования лица с ограниченными возможностями здоровья и лиц, не имеющих таких ограничений» [11]. Данное понятие стало особо значимым для родителей и их «особых» детей, так как открывает возможности для организации обучения ребенка с ограниченными возможностями здоровья

в массовых классах по месту проживания с условием адаптации пространства, дидактических материалов под возможности ребенка.

С.В. Алехина, Д.З. Ахметова, В.М. Бехтерев, П.П. Блонский, Л.С. Выгосткий, В.П. Кашенко, А.А. Дмитриев, Н.Н. Малофеев, Н.Д. Шматко и ряд других ученых концептуально подходят к вопросу изучения сущности и содержания инклюзивного образования.

П. Миттлер, трактует данное понятие как «шаг на пути достижения конечной цели – создания включающего общества, которое позволит всем детям и взрослым, независимо от пола, возраста, этнической принадлежности, способностей, наличия или отсутствия нарушений развития и ВИЧ-инфекции, участвовать в жизни общества и вносить в неё свой вклад» [13].

По мнению С. В. Алехиной, инклюзивное образование – это тенденция современного образования [1].

Д.З. Ахметова отмечает, что «инклюзивное образование строится на философии гуманизма, обращено на создание такого состояния общества, когда каждая личность будет ценной, когда ценность человека будет определяться не только и не столько его положением в обществе и финансовым благополучием, самооценностью каждой личности будет целью развития общества» [4].

Педагог инклюзивного образования – это гуманный педагог. Г. Стангвик, отмечает, что специальные педагоги играют важную роль в качественном образовании [10]. Таким образом, формируется необходимость должной подготовки данного педагога, его педагогическая и психологическая готовность.

Обобщая научные исследования в области готовности педагогов к инклюзивному образованию, выделим важную задачу формирования у специалиста «эмоционального принятия детей с особыми образовательными потребностями, мотивационных установок, нравственных принципов, ценностно-смысловых установок восприятия другого, определяющих отношение к идее инклюзии, установок на «особого» ученика, внутренней детерминации активности личности педагога» [2].

Как следствие, мы можем говорить о постоянном эмоциональном перенапряжении педагога инклюзивного образования, необходимости контроля своих эмоций и своего поведения. Эмоциональный интеллект становится одним из важных требований к педагогу, но также от педагога XXI века ждут инновационных и творческих идей, нестандартное мышление, эмоционально грамотное реагирование на возникающие профессиональные ситуации, правильное распределение собственного времени и собственных ресурсов, непрерывное самообразование и самосовершенствование.

Появление термина «эмоциональный интеллект» связано с исследованиями американских психологов Дж. Мейер и П. Сэловей (1990 г.), которые трактовали его как «способность личности анализировать как свои, так и чужие эмоции и использовать полученную информацию для оптимизации различных видов деятельности» [8].

В дальнейшем изучении данного вопроса занимались зарубежные и отечественные ученые Д. В. Люсин, А. В. Карпов, Дж. Майер, Р. Бар-Она, П. Сэловей, Р. Стернберг, Дж. Блок, Г.Г. Гарсковой, Д.В. Люсин, Э.Л. Носенко, Н.В. Коврига, О.И. Власова, Г. В. Юсупова, Т.П. Березовская, Д. Гоулмен, А.П. Лобанов, А.С. Петровская [3].

Психолог Д. В. Люсин эмоциональный интеллект определял «...как конструкт, имеющий двойственную природу и связанный, с одной стороны, с когнитивными способностями, а с другой стороны – с личностными характеристиками. Эмоциональный интеллект – это психологическое образование, формирующееся в ходе жизни человека под влиянием ряда факторов, которые обуславливают его уровень и специфические индивидуальные особенности» [9].

Р. Бар – Она выдвигает более широкую трактовку понятия «эмоциональный интеллект», как «совокупность когнитивных способностей, знаний и компетентностей, создающих человеку возможности для эффективной жизнедеятельности» [12].

Д.В. Люсин определяет «эмоциональный интеллект» как «совокупность способностей для понимания своих и чужих эмоций и управления ими» [6].

П. Сэловей и Дж. Мэйер выделили четыре компонента, которые составляют структуру эмоционального интеллекта человека: идентификация эмоций, использование эмоций для повышения эффективности мышления и деятельности, понимание эмоций и управление эмоциями [8].

Д. Гоулмен в своих научных исследованиях указывает еще несколько компонентов: энтузиазм, настойчивость и социальные навыки [5].

В отечественной науке вопросами эмоционального интеллекта занимались Л.С. Выготский, С. Л. Рубинштейн, А. Н. Леонтьев и другие. Современные исследования озаменовываются такими учеными как: И.Н. Андреева, Д. В. Ушакова, Д. В. Люсис, С.П. Деревянко, О.А. Гулевич, В.В. Овсянникова, Е.А. Сергиенко, Т.А. Сысоева и другие.

Профессор И.Н. Андреева отмечает в своих работах, что уровень развития эмоционального интеллекта взаимосвязан с индивидуальными проявлениями самоактуализации, что, в свою очередь, дает возможность устанавливать правильные взаимоотношения с другими людьми.

Проанализировав труды зарубежных и отечественных ученых, сделаем вывод, что педагог, обладая высоким эмоциональным интеллектом, способен распознавать и понимать эмоции, понимать причины возникновения тех или иных эмоций, контролировать как собственные, так и чужие эмоции (внутриличностный и межличностный эмоциональный интеллект).

Необходимо отметить, что совершенствование эмоционального интеллекта педагога должна рассматриваться с точки зрения системного подхода (системность работы). Педагог инклюзивного образования, осуществляя педагогическую рефлексию, развивает свой эмоциональный интеллект, что будет способствовать овладением собственным инструментом по управлению и решению возникающих нестандартных ситуаций.

Как эмоциональный интеллект влияет на профессиональную деятельность педагога инклюзивного образования?

- Высокая эмоциональная саморегуляция;
- умение выражать свои чувства;
- умение понимать состояния других;
- способность установления доверительных взаимоотношений;
- умение реагировать на возникающие педагогические ситуации;
- умение сопереживать другим;
- способность реализации индивидуального подхода в обучении детей;
- способность заслужить уважение других;
- способность мотивировать на новые свершения;
- взаимовоспитание и взаиморазвитие;
- творческое саморазвитие.

Выводы. Подводя итог теоретическому исследованию, сделаем вывод, что педагогу инклюзивного образования необходимо иметь высокий уровень эмоционального интеллекта. Благодаря эмоциональному интеллекту педагог будет способен сохранить собственное эмоциональное состояние и состояние окружающих, противостоять негативным последствиям профессиональной деятельности, находить нестандартные решения в любых ситуациях, выстраивать доверительные отношения с субъектами образовательного процесса. Спокойный, уравновешенный, гуманный педагог в инклюзивном образовании будет способствовать успешному процессу обучения и воспитания подрастающего поколения.

Литература:

1. Алехина, С.В. Инклюзивное образование: от политики к практике // Психологическая наука и образование. 2016. Т. 21. № 1. С. 136–145.
2. Алехина, С.В. Инклюзивное образование и психологическая готовность учителя / С. В. Алехина // Вестник МГППУ. Серия «Педагогика и психология». 2012. № 4. С. 118–127.
3. Андреева, И.Н. Об истории развития понятия «эмоциональный интеллект» / И. Н. Андреева // Вопросы психологии. 2008. № 5. С. 83–95.
4. Ахметова, Д. З. Инклюзивное образование – путь к инклюзивному обществу / Д. З. Ахметова // Журнал «Педагогическое образование и наука». 2014. №1. С. 70.
5. Дегтярев, А. В. «Эмоциональный интеллект»: становление понятия в психологии (Электронный ресурс) // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2012. Том 4. № 2. URL: https://psyjournals.ru/psyedu_ru/2012/n2/53525.shtml (дата обращения: 15.09.2022).
6. Люсин, Д. В. Социальный интеллект: Теория, измерения, исследование. М., – 2004 с.
7. Преемственная система инклюзивного образования: В 2-х т. Том I: Ретроспектива и теория инклюзивного образования / А. В. Тимирясова, Д. З. Ахметова, З. Г. Нигматов, Т. А. Челнокова. – 2-е изд., перераб. и доп. – Казань : Изд-во «Познание» Казанского инновационного университета им. В. Г. Тимирясова, 2016 С. 62.
8. Сергиенко, Е.А. Тест Дж. Мэйера, П. Сэловея, Д. Карузо «Эмоциональный интеллект» (MSCEIT v. 2.0) : руководство / Е. А. Сергиенко, И. И. Ветрова. – М. : Ин-т психологии РАН, 2010. – 176 с.
9. Социальный интеллект: Теория, измерение, исследования / под ред. Д. В. Люсина, Д. В. Ушакова. – М. : Ин-т психологии РАН, 2004. С. 34.
10. Стангвик, Г. Политика интегрированного обучения в Норвегии. Хрестоматия по курсу Социальная эксклюзия в образовании / Сост.: Ш. Рамон, В. Шмидт. Московская высшая школа социальных и экономических наук. М. С. 46–60.
11. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации (ред. от 25.11.2013; с изм. и доп., вступ. в силу с 01.01.2014) // Российская газета, N 303, 31.12.2012.
12. Goldberg C. Why Hamlet could not love // Psychoanal. and Psychother. Intelligence. 1991. Vol. 9. № 1.
13. Mittler P. International Experience in including children with Disabilities in Ordinary Schools [Electronic resource]. – Mode of access: http://eenet.org.uk/theory_practice/internat_exp.shtml. – Date of access: 14.09.2022

Об авторе:

Жаринов Александр Владимирович, помощник проректора по непрерывному образованию, ассистент кафедры теоретической и инклюзивной педагогики, аспирант, ЧОУ ВО «Казанский инновационный университет им. В.Г. Тимирясова (ИЭУП)», г.Казань, Россия, Zharinov@ieml.ru

About the author:

Alexander V. Zharinov, Assistant to the Vice-Rector for Continuing Education, Assistant of the Department of Theoretical and Inclusive Pedagogy, Postgraduate Student, Kazan Innovative University. V.G. Timiryasov (IEML), Kazan, Russia, Zharinov@ieml.ru

УДК 37.088

Захарова Н.А., Лапшина Л.М.

Эмоциональный интеллект как ресурс профилактики стресса и формирования стрессоустойчивости в профессиональной деятельности педагога дошкольной образовательной организации

В статье представлены результаты собственного теоретико-экспериментального исследования по проблеме формирования эмоционального интеллекта педагога дошкольной образовательной организации.

Специфика профессиональной деятельности педагога позволяет рассматривать эмоциональный интеллект как ресурс профилактики стресса и формирования стрессоустойчивости в профессиональной деятельности.

Данные теоретического анализа литературы по теме подтверждены результатами экспериментального изучения особенностей эмоционального интеллекта и профессионального стресса у педагогов конкретной дошкольной образовательной организации.

В статье, в т.ч. представлены отдельные рекомендации педагогам по развитию эмоционального интеллекта в качестве самостоятельно организуемой деятельности по повышению стрессоустойчивости.

Ключевые слова: эмоциональный интеллект, стресс, стрессоустойчивость, профессиональная деятельность, педагогическая деятельность

Zakharova N.A., Lapshina L.M.

Emotional Intelligence as a Resource for the Prevention of Stress and the Formation of Stress Tolerance in the Professional Activity of a Teacher of a Preschool Educational Organization

The article presents the results of our own theoretical and experimental research on the problem of the formation of emotional intelligence of a teacher of a preschool educational organization.

The specifics of the professional activity of a teacher allow us to consider emotional intelligence as a resource for stress prevention and the formation of stress resistance in professional activity.

The data of the theoretical analysis of the literature on the topic are confirmed by the results of an experimental study of the features of emotional intelligence and professional stress in teachers of a particular preschool educational organization.

The article also presents some recommendations to teachers on the development of emotional intelligence as an independently organized activity to increase stress resistance.

Keywords: emotional intelligence, stress, stress tolerance, professional activity, pedagogical activity

Проблема профилактики стресса как фактора, отрицательно влияющего на различные аспекты жизни и профессиональной деятельности человека, – традиционно актуальная в психолого-педагогической теории и практике [2; 4; 5].

Понятие стресс – это понятие общее, скорее междисциплинарное, с разных позиций его изучают специалисты различных областей знаний, что позволяет рассматривать самые разные подходы к разным его параметрам. Так, В.С. Деревянченко говорит о необходимости градации стресса на эустресс и дистресс [2].

Эустресс рассматривается как «позитивный» стресс, который облегчает преодоление трудных ситуаций; организм мобилизуется, и его силы направляются на решение необходимых задач. В состоянии эустресса, человек осознаёт все свои состояния и эмоции. Абсолютно противоположную характеристику имеет дистресс, т.е. «негативный» стресс; переходя в состояние дистресса организм начинает работать на самоистощение и саморазрушение: нарушается работа важных для функционирования систем – нервной и иммунной, на психологическом уровне это выражается в снижении работоспособности, что мешает человеку успешно справляться с тяжёлыми жизненными ситуациями [5].

Именно с этих позиций стресс, возникающий в профессиональной деятельности, – профессиональный стресс – рассматривается как дистресс. Под профессиональным стрессом в современной науке принято понимать реакцию организма, проявляющуюся в психическом и/или физическом напряжении в ответ на раздражители, тяжёлые трудовые условия, на трудные ситуации в профессиональной сфере и т.п. [1]. Профессиональный стресс имеет самые разнообразные источники, но самое главное не в том, что он понижает работоспособность сотрудника и

негативно влияет на организм; самое важное, что он достаточно часто становится причиной профессионального выгорания [5].

В последнее время в практической психологии активно изучается положительное влияние эмоционального интеллекта (далее – ЭИ) на способность человека справиться со стрессом [4].

ЭИ – это способность управлять своими эмоциями, контролировать их, способность влиять на эмоции других людей [2]. Благодаря определенному уровню сформированности ЭИ человек может развивать самосознание, асертивность, а также самоактуализироваться; развитый ЭИ помогает экологично и беспрепятственно выражать собственные эмоции. Для современного человека очень важно к ним прислушиваться и не подавлять [3].

В ряде последних экспериментальных исследований показано, что с помощью ЭИ можно налаживать межличностные контакты, развивать эмпатию и, как следствие, лучше понимать других людей, истинные причины их эмоций [4]. ЭИ позволяет справляться со стрессом путём удерживания человека на позитивной волне и поддержания оптимистичного настроения. Более того, человек с развитым ЭИ может без особых затрат энергии поддерживать состояние внутреннего и внешнего благополучия. ЭИ помогает человеку управлять своими чувствами и эмоциями, он знает, как сделать так, чтобы не реагировать на негативные раздражающие стимулы [2].

Учитывая большую общественную значимость профессиональной педагогической деятельности, интересно изучить роль ЭИ в профессиональной деятельности педагога, изучить его влияние на качество профессиональной деятельности и возможность возникновения признаков профессионального выгорания.

Функционал современного педагога дошкольного образования значительно изменился за последние два-три десятка лет. Под прежним названием профессии «воспитатель» кроется совершенно другой перечень, значительно возросший перечень профессиональных обязанностей. В качестве основных, традиционных, следует отметить: воспитательную, образовательную, развивающую. К ним сегодня активно добавлены: коммуникативная, информационная, исследовательская и др. К сожалению, на практике обязанности педагога ДОО не ограничиваются содержанием профессионального стандарта; из-за нехватки кадров и недостаточного размера оплаты труда, педагог вынужден брать на себя дополнительные профессиональные обязанности. Обозначенная ситуация осложняется порой неоправданно возросшим в последнее время количеством отчётной документации. Все это не позволяет педагогу вовремя и качественно справиться с взятыми на себя обязанностями. В результате педагогу приходится брать часть работы на дом, что приводит к перенапряжению, формированию высокого уровня усталости и развивает риск возникновения признаков профессионального выгорания [7].

Экспериментальная работа с целью изучения влияния ЭИ на выработку стрессоустойчивости в профессиональной сфере педагога, осуществлялась на базе МБДОУ «ЦРР ДС № 55 г. Озёрска» Челябинской области (далее – ДОО). В исследовании приняли участие 20 педагогов ДОО разного возраста и стажа работы (выборку составили педагоги женского пола в возрасте 30-55 лет). Было организовано психологическое тестирование испытуемых. В качестве диагностического инструментария использованы: «Тест профессионального стресса Ч. Спилбергера (в адаптации А.Б. Леоновой)» и «Тест эмоционального интеллекта Холла» [1]. Первая методика направлена на диагностику уровня профессионального стресса; она представлена перечнем из тридцати стрессовых ситуаций, каждую из которых необходимо проанализировать. Результаты данного исследования помогают оценить степень выраженности стресса. Вторая методика представлена самодиагностикой уровня развития ЭИ. В тестировании представлены тридцать утверждений, на которые необходимо указать степень согласия, исходя из собственного анализа.

Использование данных методик в совокупности позволяет достаточно полно охарактеризовать ЭИ в соответствии с целью данного исследования.

Результаты исследования уровня сформированности ЭИ у педагогов МБДОУ «ЦРР ДС № 55 г. Озёрска» представлены в таблице 1.

Анализ результатов исследования позволяет выделить несколько интересных фактов: во-первых, большинство опрошенных – тринадцать человек (62,8% – эмоциональная осведомлённость; 54,3% – управление своими эмоциями; 70% – эмпатия) имеют средний, ближе к верхнему показателю в данном коридоре значений уровня ЭИ. Также, имеют средний, склонный к низкому уровень профессионального стресса и среднюю, повышенную стрессоустойчивость. Во-вторых, четверо (55,2% – самомотивация) из опрошенных имеют средний уровень эмоционального интеллекта ближе к нижнему показателю

в данном коридоре значений, у респондентов наблюдается средний, склонный к повышенному уровень стресса и средняя, склонная к пониженной стрессоустойчивость. Оставшиеся трое испытуемых (10,8% – эмоциональная осведомлённость; 12,7% – управление эмоциями других людей) имеют низкий уровень эмоционального интеллекта, а уровень профессионального стресса находится на высоком уровне, следовательно, стрессоустойчивость на низком уровне.

Таблица 1

Уровень сформированности основных компонентов ЭИ у педагогов МБДОУ ЦРР №55 г. Озёрска, %

Компоненты ЭИ	Высокий уровень	Средний уровень	Низкий уровень
эмоциональная осведомленность	62,8%	26,4%	10,8%
управление своими эмоциями	54,3%	67,5%	12,7%
управление эмоциями других людей	19,8%	67,5%	12,7%
эмпатия	70%	12,1%	17,9%
самомотивация	24,6%	55,2%	20,2%

Общий анализ результатов исследования уровня ЭИ, позволяет сделать вывод, что большинство опрошенных имеют высокий уровень ЭИ в следующих аспектах: эмоциональная осведомлённость, управление своими эмоциями, а также эмпатия. В таких аспектах как, управление эмоциями других людей и самомотивация у большинства опрошенных наблюдается средний уровень ЭИ. В общем и целом, опрошенные понимают собственные эмоции и чувства, а, значит, могут регулировать свои эмоциональные состояния. Большинство испытуемых считают, что могут влиять на эмоции других людей, в позитивную или негативную сторону. Уровень самомотивации на среднем уровне у большей части опрошенных, чуть больше четверти испытуемых могут более успешно мотивировать себя.

Для изучения взаимосвязи ЭИ и профессионального стресса в педагогической деятельности был выявлен уровень профессионального стресса у педагогов-участников экспериментального исследования. Результаты исследования уровня профессионального стресса педагогов МБДОУ «ЦРР ДС №55 г. Озерска» представлены в таблице 2.

Таблица 2

Проведя анализ полученных результатов, можно сделать вывод, что абсолютное большинство опрошенных – 65 % – испытывают средний уровень профессионального стресса. Это педагоги, которые умеют экологично

**Уровень профессионального стресса
у педагогов МБДОУ ЦРР №55 г. Озерска, %**

Высокий уровень	Средний уровень	Низкий уровень
20%	24,6%	55,2%

справляться с проявлениями стресса, разграничивать работу и личную жизнь, отвлекаться от стрессовых стимулов с помощью смены обстановки, переключения внимания, полноценного сна, тайм-менеджмента, медитаций, и пр. В то же время, если респонденты не будут уделять внимание выработке стрессоустойчивости и станут пребывать в постоянном состоянии фоновой стресса, это может привести к следующим отрицательным последствиям: снижение концентрации внимания, ухудшение памяти, появление частых ошибок (часто в важных разделах работы). Также возможно повышение отрицательных последствий на соматическом и психосоматическом уровне организма.

В выборке есть респонденты с низким уровнем профессионального стресса – это 15 % обследованных педагогов; это воспитатели, которые быстро и легко справляются с трудностями, иногда возникающими в профессиональной деятельности. 20 % респондентов продемонстрировали высокий уровень профессионального стресса, т.е. низкую готовность мобильно реагировать на сложные ситуации на работе.

Сопоставительный анализ уровня ЭИ и профессионального стресса показывает, что люди с высоким уровнем ЭИ более успешно справляются с профессиональным стрессом, чем те люди, у кого ЭИ на низком уровне; и наоборот. Следовательно, существует определенная зависимость между уровнем развития ЭИ и степенью выраженности профессионального стресса.

Таким образом, общий анализ результатов исследования позволяет сделать вывод, что ЭИ, безусловно, помогает регулировать уровень стресса и легче справляться с кризисными периодами в профессиональной деятельности. Следовательно, педагоги ДОО нуждаются в деятельности по формированию ЭИ как фактора, направленного на снижение профессионального стресса, повышения стрессоустойчивости и профилактики профессионального выгорания.

В рамках данного исследования такой вывод особенно актуален, т.к. воспитатели – участники эксперимента – это педагоги ДОО для детей с ограниченными возможностями здоровья, следовательно, выполнение профессиональных обязанностей педагогами происходит в условиях повышенного эмоционального напряжения [6], что еще больше усиливает профессиональный стресс и актуализирует работу с педагогическим коллективом по развитию ЭИ.

Методическая и профессионально-психологическая литература [1; 3; 5] предлагает в качестве несложных, но эффективных советов-практик педагогам включиться самостоятельно в работу по формированию собственного ЭИ. Данная работа, дополненная деятельностью специалиста-психолога ДОО, будет способствовать поддержанию ЭИ педагогических работников на уровне, необходимом для осуществления профессиональной деятельности на уровне, определенным требованиями профессионального стандарта [7] и общества в целом:

- необходимо начать полагаться на самого себя, выводить собственное мнение на различные ситуации, это поможет развить собственные способности к анализу и критике;
- нужно обращать внимание на себя, что именно с Вами происходит в данный момент времени. Например, в отношениях, с какими людьми Вы чувствуете себя комфортно/дискомфортно, какой эмоциональный отклик вызывают у Вас те или иные ситуации, подумать, каким образом Вы можете справиться с определёнными угнетающими стимулами;
- способность к эмоциональному интеллекту – это долгое внутреннее рассуждение, анализ собственных чувств и эмоций. Если Вы научитесь отслеживать свои эмоциональные отклики и состояния в каждый момент времени, их причины и следствия, Вы сможете повысить свой уровень эмоционального интеллекта. Крайне важно не игнорировать свои эмоции, а наоборот, прислушиваться к ним.

Обобщая результаты данного теоретико-экспериментального исследования, хотелось бы сказать, что ЭИ является фактором, характеристикой, позволяющей лучше управлять своими эмоциями, например, справляться с агрессией ненасильственным путём и находить безопасные способы преодолеть негативные эмоции. Педагог с высоким уровнем ЭИ может продуктивнее взаимодействовать с другими людьми, учитывая психологическое и эмоциональное состояние своих коллег и близких в определенный момент, что, в свою очередь, поможет быть коммуникативно компетентным в самых разнообразных ситуациях общения.

ЭИ помогает снизить количество конфликтных ситуаций, путём сопереживания, отслеживания состояния окружающих, управления своими эмоциями. Благодаря ЭИ, очевидно, снизится общий уровень профессионального стресса, что позволит длительно сохранять хорошее самочувствие, работоспособность и настроение; предотвратить наступление профессионального выгорания.

Литература:

1. Андреева, И.Н. Эмоциональный интеллект: исследование феномена // Вопросы психологии. 2006. № 3. С. 78–86.
2. Гоулман, Д. Эмоциональный интеллект / Д. Гоулман; пер. с англ. А.П. Исаевой. – М.: АСТ МОСКВА; Владимир: ВКТ, 2009. – 478 с.
3. Деревянченко, В. С. Эмоциональный интеллект как фактор преодоления профессионального стресса и выгорания педагогов // Вестник Омского университета. Серия «Психология». – 2021. – № 4. – С. 57–66. – DOI: 10.24147/2410-6364.2021.4.57-66.
4. Калмыкова, О.Ю. Организационный стресс: учеб. пособие / О.Ю. Калмыкова, Н.В. Соловова, А.В. Гагаринский. – Самара: Самар. гос. техн. ун-т, 2014. – 117 с.
5. Карпов, А.В. Психология эмоционального интеллекта: теория, диагностика, практика: монография / А.В. Карпов, А.С. Петровская. – Ярославль: ЯрГУ, 2008. – 344 с.
6. Лапшина, Л.М. Нейрофизиологический аспект работы олигофренопедагога с семьей обучающегося на дому / Л. М. Лапшина // Особый ребенок: Обучение, воспитание, развитие: сборник статей международной научно-практической конференции / Л. М. Лапшина – Ярославль, 2021. – С. 54–58.
7. Приказ № 745н «О внесении изменений профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в дошкольном, начальном общем, основном общем, среднем общем образовании) (воспитатель, учитель)», утвержденный приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 18 октября 2013 года № 544н».

Об авторах:

Захарова Надежда Алексеевна, студент, Челябинский государственный университет, г. Челябинск, Россия, loveasia_22@mail.ru

Лапшина Любовь Михайловна, кандидат биологических наук, доцент, доцент кафедры специальной педагогики, психологии и предметных методик, ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет», г. Челябинск, Россия, lapshinalm@cspu.ru

About the authors:

Nadezhda A. Zakharova, student, Chelyabinsk State University, Chelyabinsk, Russia, loveasia_22@mail.ru

Lyubov M. Lapshina, Candidate of Biological Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Special Pedagogy, Psychology and Subject Methods, South Ural State Humanitarian Pedagogical University, Chelyabinsk, Russia, lapshinalm@cspu.ru

УДК 37.032.2

Ишимова А.И.

Эмоциональный интеллект и стрессоустойчивость как факторы эффективной профессиональной педагогической деятельности

Психозоциональное состояние педагога неизбежно влияет на учеников и на весь учебный процесс в целом. Стрессоустойчивость, рефлексия, умение рационально мыслить способствует эмоциональной стабильности педагога и положительно влияет на учеников. Развитый эмоциональный интеллект педагога, способствует созданию доверительных и крепких отношений с учащимися.

Ключевые слова: эмоциональный интеллект, стрессоустойчивость, рациональное мышление, эмоциональное выгорание, рефлексия, психозоциональная стабильность

Alsu I. Ishimova

Emotional Intelligence and Stress Resistance as Factors of Effective Professional Pedagogical Activity

The psycho-emotional state of the teacher inevitably affects the students and the entire educational process as a whole. Stress resistance, reflection, the ability to think rationally contributes to the emotional stability of the teacher and has a positive effect on students. The developed emotional intelligence of the teacher contributes to the creation of trusting and strong relationships with students.

Keywords: emotional intelligence, resistance to stress, rational thinking, emotional burnout, reflection, psycho-emotional stability

Современный мир довольно непредсказуем и не стабилен. За последние годы мы успели пережить пандемию с изоляцией, всеобщей вакцинацией и многочисленными ограничениями. На сегодняшний день наша страна проживает также нелегкий период. Стрессовые ситуации каждый человек проживает по-своему, кому-то это дается легко, а для кого-то это стало причиной для обращения к психологу, психотерапевту и другим специалистам. Более высокой стрессоустойчивостью и способностью адаптироваться к окружающей среде обладают люди с эмоциональным интеллектом.

Интерес к эмоциональному интеллекту появился относительно недавно. В 1990 году понятие «эмоционального интеллекта», близкое по значению к современному пониманию, ввели социальные психологи Питер Саловей и Джон Майер. Эмоциональный интеллект – это сумма навыков и способностей человека распознавать эмоции, понимать намерения, мотивацию и желания других людей и свои собственные, а также способность управлять своими эмоциями и эмоциями других людей в целях решения практических задач [1, с.56]. Развитый эмоциональный интеллект позволяет субъекту чувствовать себя устойчиво в нестабильных ситуациях благодаря способности к адекватному считыванию, интерпретации и передаче эмоциональных сигналов.

Работа педагога сложная и ответственная, специалист своего дела должен обладать большим спектром качеств как общечеловеческих, так и профессиональных. Немаловажное значение отводится таким качествам как: стрессоустойчивость, рациональное мышление, рефлексия, эмпатия. Способность педагога даже в сложных ситуациях размышлять и рассуждать спокойно, логично, без лишних эмоций и крайностей, способствует психологически комфортной обстановке в учебном процессе. Эмоциональная устойчивость, способность педагога находиться в контакте с ребенком, устанавливать доверительные отношения, умение улавливать малейшие изменения в состоянии ребенка является показателем высоко развитого эмоционального интеллекта. Данные качества специалист может в себе развить и в дальнейшем, в процессе профессионального роста совершенствовать. Одним из элементов эмоционального интеллекта является самосознание. Оно включает в себя способность человека адекватно оценивать свои сильные и слабые стороны, а также анализировать как эти качества влияют на все сферы жизни. Людям, честно оценивающим свои эмоциональные характеристики легче управлять своей жизнью. Также к эмоциональному интеллекту относится такое качество как умение владеть собственными эмоциями. Оно характеризуется способностью улавливать у себя деструктивные эмоции, не подавлять их, не распространять токсичность дальше на других людей, а преобразовывать их в более позитивные эмоции.

Педагог, как лицо авторитетное, способен довольно легко повлиять на мнение учащихся, поэтому от него требуется обдуманное высказывание, суждения, с целью избегания негативных последствий. Миссия педагога, как и всего учебного процесса воспитать и выпустить «в мир» людей способных размышлять, анализировать, рефлексировать и делать самостоятельные выводы. Психозоционально нестабильный педагог неизбежно негативно влияет на психологическое состояние учащихся. Учебный процесс, также на этом фоне становится менее эффективным, интерес учащихся к предмету и к самой учебе значительно снижается. Педагог, в любых

условиях должен держать себя в руках, не поддаваться панике и попадать под негативное влияние. Ученикам необходимо чувствовать в нем поддержку, уверенность и стабильность. В период неопределенности у многих взрослых появляется страх неизвестности, что уж говорить о детях, которые только недавно пришли в этот мир и еще не готовы к ее трудностям. Педагог, в этом случае может быть именно тем взрослым, который успокоит, поддержит и вселит надежду. Но для того, чтобы быть опорой для молодого поколения педагог сам должен быть морально сильной и эмоционально устойчивой личностью.

Для предотвращения эмоционального выгорания, стабилизации психоэмоционального состояния педагогу необходимо:

- ограничить информационный поток из СМИ, интернета и других источников;
- найти увлечение, хобби по душе, которое будет способствовать интересному время препровождению и отвлечению;
- заниматься саморазвитием и самосовершенствованием. На сегодняшний день большое количество познавательных и полезных курсов, семинаров, лекций, которые можно изучить самостоятельно;
- общаться с позитивно настроенными, добродушными, интересными людьми, способными адекватно и рационально мыслить;
- посещать культурно-массовые мероприятия, музеи, театры, концерты. Читать книги, научные статьи, как российских, так и зарубежных специалистов;
- при необходимости обратиться к психологу, с ним проработать моменты тревоги, депрессии, страха.

При взаимодействии друг с другом мы так или иначе перенимаем чувства, эмоции друг друга. Особенно это заметно в работе педагога, его психоэмоциональное состояние неизбежно влияет на состояние учеников. Поэтому так важна эмоциональная стабильность специалиста и его способность не переносить свои переживания на учебный процесс, способность переключаться и быть стрессоустойчивым. Своим внешним видом, словами, действиями демонстрировать спокойствие и уверенность. Способность к разделению эмоциональных проявлений субъектов образовательного процесса позволяет педагогу выстраивать адекватные психологические границы контакта, удерживаясь в профессиональной позиции, не впадая в «невротическое слияние», которое может приводить к неконструктивным эмоциональным взрывам и конфликтам. Иными словами, наличие развитого эмоционального интеллекта помогает педагогу удержаться на тонкой грани между вовлеченностью с сохранением личностных границ и эмоциональной растворенностью в состоянии другого.

Литература:

1. Алешина, А., Шабанов С. Эмоциональный интеллект. Москва, Манн-Иванов-Фербер, 2014. – 247 с.
2. Аухадеева, Л.А. Коммуникативная культура студентов педагогического вуза / Москва : ВИНТИ, 2019. – 233 с.
3. Бенин, В.Л. Педагогическая культура: ее содержание и специфика/ Уфа: НАУКА, 2018. – 325 с.
4. Бондаревская, Е.В., Кульневич С.В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания. Ростов н/Д., 2019 – 198с.
5. Зарецкая, И.И. Коммуникативная культура педагога и руководителя / Отв. ред. М. А. Ушакова. – М.: Сентябрь, 2002. – 159 с.
6. Зимняя, И.А., Боденко Б.Н., Кривченко Т.А., Морозова Н.А. Общая культура человека в системе требований государственного образовательного стандарта. М., 2018. – 148 с.
7. Исаев, И.Ф. Профессионально-педагогическая культура преподавателя. М., 2002.
8. Муздыбаев К.Н. Психология ответственности. – М.: Наука, 2018. – 246 с.
9. Печеркина, А.А., Сыманюк Э.Э., Умникова Е.Л. Развитие профессиональной компетентности педагога: теория и практика: монография. Екатеринбург, 2020. – 234 с.

Об авторе:

Ишимова Алсу Илдусовна, аспирант, ФГБОУ ВО «Набережночелнинский государственный педагогический университет», г. Набережные Челны, Россия, alsenok.9090@mail.ru

About the author:

Alsu I. Ishimova, post-graduate student, Naberezhnye Chelny State Pedagogical University, Naberezhnye Chelny, Russia, alsenok.9090@mail.ru

УДК 159.99

Мавлетов Т. А., Головкин М.В.

Вопросы формирования эмоционального интеллекта

В данной статье рассматриваются вопросы формирования эмоционального интеллекта. Что представляет собой интеллект и эмоциональный интеллект. Как избавиться от стресса в профессиональной деятельности.

Ключевые слова: внутренний мир, внешний мир, профессиональная деятельность, интеллект, ощущение, восприятие, память, эмоциональный интеллект, стресс; самосознание, самоконтроль, социальная компетентность

Mavletov T.A., Golovko M.V.

Questions of emotional intelligence formation

The psycho-emotional state of the teacher inevitably affects the students and the entire educational process as a whole. Stress resistance, reflection, the ability to think rationally contributes to the emotional stability of the teacher and has a positive effect on students. The developed emotional intelligence of the teacher contributes to the creation of trusting and strong relationships with students.

Keywords: emotional intelligence, resistance to stress, rational thinking, emotional burnout, reflection, psycho-emotional stability

Современный мир представляет собой взаимосвязь внешнего мира с внутренним миром. Эти миры соприкасаются в первую очередь с человеческим существованием. Человек как совершенное существо, а это можно в полной мере доказать, приведя различные примеры сопоставления человека с окружающими объектами. В частности, одним из основных примеров доказательства совершенства человека можно выделить то, как эволюционирует животный мир и как в свою очередь эволюционирует человек. Из этого примера можно сделать вывод, что человеческая «раса» является на данный момент разумной и при этом совершенной на планете Земля. Другим доказательством того, что человек является совершенным существом, служит то, что он единственное на данный момент существо «культуросозидающее». Человек как «творец» создает культуру, в частности «культурные события в мировой истории». Это связано с тем, что человек сам совершенствуется, видоизменяет окружающую среду и в итоге не только создает «новый этап развития человечества», но и также воздействует на самого себя как с положительной стороны, так и с отрицательной стороны.

Как писалось выше, мир разделен на «внешний» и «внутренний». Под внешним миром понимаются все окружающие нас объекты и ежегодно приумножающееся общество, способное, в этом случае, управлять и так или иначе воздействовать на различные объекты, в частности на окружающий нас мир. Под внутренним же миром понимается всё наше внутреннее состояние, связанное с различными жизненными ситуациями. Внутреннее состояние является неотъемлемой частью общества, так как оно позволяет обществу оценивать внешний мир как пространство для создания своих каких-либо материальных благ либо для достижения поставленных своих целей.

Человек, как социальное существо, сталкивается с тем, что ему необходимо найти свою роль в этом мире. Это связано с тем, что он, являясь социальным существом, находится в среде, где группы людей связывает одно дело, способное объединить единомышленников.

Из всего выше перечисленного можно сделать вывод, что человеку необходимо выбрать профессиональную деятельность.

Профессиональная деятельность – это вся сложная деятельность, которая в свою очередь представляется перед человеком как законный способ выполнения поставленных перед ним задач, имеющих ряд нормативных установок и правил. В ходе выполнения своих профессиональных обязанностей человек не только получает выгоду для себя самого, но и приносит пользу обществу в целом.

Рассмотрим подробнее вопрос «внутреннего мира», так как он связан с эмоциональным интеллектом.

Начать хотелось с того, что необходимо дать определение понятию «эмоциональный интеллект». Но перед этим необходимо дать определение понятию «интеллект». «Интеллект» или, по-другому, «ум» можно выразить как психологическое состояние «внутреннего мира» человека, состоящее из нейронных сетей, которые в свою очередь способны обрабатывать огромное количество различной информации. Обработка информации происходит благодаря способности мозга к обучению и запоминанию различных жизненных ситуаций, в данном случае это можно понимать как получение «опыта». Так же под «интеллектом» можно понимать способность человека к познанию и решению каких-либо задач. К таким способностям можно отнести: ощущение, восприятие, память.

Ощущение – это психическая реакция здорового человека на отдельные свойства и состояния внешней среды.

Восприятие – это психическое состояние, когда человеческий мозг получает большое количество информации об объекте благодаря работе сенсорных систем, вследствие чего и создается целостный образ объекта.

Память – это способность мозга сохранять информацию, получаемую человеком на протяжении всей его жизни, которой при необходимости он может воспользоваться.

После того как был разобран термин «интеллект» можно приступить к изучению «эмоционального интеллекта».

Эмоциональный интеллект – это восприимчивость человеческого мозга, способного распознавать и управлять эмоциями и желаниями.

Можно сказать, что эмоциональный интеллект – это навык, который требуется для решения поставленных задач в жизни и в профессиональной деятельности. Люди с развитым эмоциональным интеллектом умеют договариваться с другими людьми, принимать решения и правильно реагировать на негативные ситуации.

После того как были даны определения «интеллекту» и «эмоциональному интеллекту» необходимо разобраться как интеллект в целом воздействует на профессиональную деятельность, как он помогает справиться со стрессом и как он формирует стрессоустойчивость.

Интеллект необходим для успешного выполнения профессиональных обязанностей, так как умственный труд требует наличие определенного багажа знаний, который позволит полностью решить все поставленные перед работником вопросы и задачи.

Интеллект также способствует уменьшению стресса и позволяет сформировать стрессоустойчивость у работника. Это связано с тем, что работник, который имеет повышенный интеллект, может воспользоваться своим большим багажом знаний, умений и опытом, в том числе и жизненным опытом, для решения своих каких-либо задач.

Из этого можно сделать вывод, что чем выше интеллект у человека, тем больше у него вариантов решения каких-либо задач. Также из этого вытекает что человек, который может решить одну проблему несколькими путями благодаря своему интеллекту способен справиться со стрессом или полностью от него избавиться. В этом случае человека можно назвать стрессоустойчивым.

Интеллект, как и эмоциональный интеллект, связан очень тесно с самим человеком, но эмоциональный интеллект больше связан не столько с умственными способностями, сколько с внутренним мироощущением. Это объясняется тем, что человек при выполнении своих обязанностей по работе использует не только свой ум, но и свои эмоции. А к эмоциям, в свою очередь, можно отнести как радость от успешного результата при выполнении какой-либо поставленной задачи, так и огорчение при неудаче.

Все это можно отнести к моментам «проживания» своей работы через свое мироощущение, то есть через эмоциональный интеллект, который при этом продолжает развиваться.

Для продолжения развития эмоционального интеллекта необходимо осознавать, что данный интеллект основывается на четырех аспектах – это осознанность, самооценка, мотивация и адаптивность. Развитие каждого из аспектов формирует новый эмоциональный интеллект, то есть создает устойчивое восприятие к окружающему миру посредством своих эмоциональных ощущений.

Вследствие этого можно сделать вывод, что повышенный и улучшенный эмоциональный интеллект способен не только кардинально изменить жизнь его обладателя в лучшую сторону, но и повлиять на других людей и на мир в целом.

Для того чтобы развить эмоциональный интеллект, необходимы некоторые инструменты. В данном случае таковыми являются три компонента. Самосознание и самоконтроль, которые помогают работать над собой и социальная компетентность, которая поможет построить отношения с другими.

Первым делом для развития эмоционального интеллекта необходимо научиться находиться здесь и сейчас, то есть научиться быть осознанным. Осознанность способствует контролю над эмоциями, что, как следствие, позволяет посмотреть на ситуацию со стороны. Эмоция – это всего лишь реакция человека на внешнюю среду. В свою очередь внешняя среда представляет собой неконтролируемые действия с человеческой стороны и с этим можно связать то, что человек не равен эмоциям. Способность вовремя отделять себя от эмоций позволит принять правильное решение и правильно на него отреагировать.

Если человек умеет отделять себя и свои эмоции, то он сможет контролировать их и корректно их проявлять. Этот навык требуется для большинства людей, которые занимают высокие должности, так как им приходится взаимодействовать с различными группами людей, и здесь нет места некорректным эмоциям.

Социальная компетентность является сутью управления людьми. То есть при правильной социальной компетентности, правильном нахождении сути, причины происходящего, можно точно и взвешенно принимать решения. Для этого следует точно научиться определять эмоции и эмоциональные составляющие человека. Благодаря этому можно в дальнейшем избавиться от различных конфликтов, которые, так или иначе, происходят из-за эмоционального нестабильного состояния.

Заканчивая эту статью, можно задаться вопросом «Решив проблемы с недостатком «интеллекта» и «эмоционального интеллекта» как все-таки справиться с трудностями?». На этот вопрос у нас есть простой ответ! Необходимо начать прислушиваться к себе, к своему «я», абстрагироваться от своих эмоций и просто довериться своим неким убеждениям, которые не противоречат нормам морали. И если все-таки у вас получилось осознать себя через свои убеждения и мировоззрения, то в скором времени вы ощутите счастье существования.

Литература:

1. Андреева, И.Н. Эмоциональный интеллект как феномен современной психологии: монография / И.Н. Андреева. – Новополюск: ПГУ, 2011. – 388 с.
2. Гоулман, Д. Эмоциональный интеллект / Д. Гоулман; пер. с англ. А.П. Исаевой. – М.: АСТ МОСКВА; Владимир: ВКТ, 2009. – 478 с.
3. Давыдова, Ю.В. Эмоциональный интеллект: сущностные признаки, структура и особенности проявления в подростковом возрасте: автореферат дисс..канд.психол. наук / Ю.В. Давыдова. – М., 2011. – 22 с.

Об авторах:

Мавлетов Тимур Альбертович, студент, Альметьевский филиал Казанского национального исследовательского технического университета им. А. Н. Туполева – КАИ, г. Альметьевск, Россия, t_mavletov@mail.ru

Головко Марина Викторовна, кандидат педагогических наук, доцент, Альметьевский филиал Казанского национального исследовательского технического университета им. А.Н. Туполева – КАИ, г. Альметьевск, Россия, golovko_mv@mail.ru

About the authors:

Timur A. Mavletov, student, Almet'yevsk branch of the Kazan National Research Technical University. A.N. Tupolev – KAI, Almet'yevsk, Russia, t_mavletov@mail.ru

Marina V. Golovko, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Almet'yevsk branch of the Kazan National Research Technical University named after I.I. A.N. Tupolev – KAI, Almet'yevsk, Russia, golovko_mv@mail.ru

УДК 159.99

Рамазанова Э.Р.

Эмоциональный интеллект как ресурс профилактики стресса и формирования стрессоустойчивости в профессиональной деятельности

Понятие стресса, стрессоустойчивости и эмоционального интеллекта. Использование эмоций, как конструкта для стабильности специалиста в рабочей среде.

Ключевые слова: стресс, стрессоустойчивость, эмоции, выгорание

Elina R. Ramazanova

Emotional Intellect as a Resource for Stress Prevention and the Formation of Stress Resistance in Professional Activities

The concept of stress, stress resistance and emotional intellect. Use of emotions as a construct for stability of the specialist in the work environment.

Keywords: stress, stress resistance, emotions, burnout

Прежде чем начать обсуждать данную тему, необходимо поднять несколько важных определений слов, таких как: «стрессоустойчивость» и «эмоциональный интеллект».

Можно просмотреть множество материала, словарей и книг психологии, в поисках этих определений, но нужно понимать, что мир не стагнирует. И то, что ранее считалось чем-то одним, то, какое определение было прежде у слова, теперь воспринимается обществом иначе. Это ни плохо и ни хорошо – это данность. Если, в свое время, стрессоустойчивость имела одно определение и оно, естественно, осталось подле слова, то, так скажем, в обиходе, или, точнее – в профессиональной среде, напрямую на работе, данное определение претерпело ряд изменений. А именно, приобрело окрас обязательности, стало тем, без чего, по мнению большинства работодателей, существовать в профессии невозможно. Стрессоустойчивость, в том, как это понятие воспринимается – умение человека собраться в трудной ситуации, невзирая на сложности, абстрагироваться и остаться в первую очередь компетентным специалистом, профессионалом своего дела, не выражая бурных лишних эмоциональных реакций.

Так, когда же должна срабатывать эта самая стрессоустойчивость у педагога/психолога/логопеда/дефектолога и т.п.?

Смоделируем ситуацию: на специалиста накричал клиент, логично предположить, что клиентом выступает родитель обучаемого ребенка. Выходит, так, что стрессоустойчивый профессионал отреагирует спокойно, отделит

личностные проблемы клиентов от своей работы, примет «критику» в лицо, а в идеале вовсе поблагодарит и с теплой улыбкой вычленил из кричащих фраз то, что может быть полезно в рабочей деятельности в дальнейшем. То есть, в понимании общества (я выделяю это не случайно), эксперт должен буквально «проглотить» агрессию в свой адрес. Реагировать на крик криком – последнее, что нужно сделать в подобной ситуации. Но куда эффективнее было бы принять тот факт, что педагог не обязан выслушивать ругань в свой адрес и стрессоустойчивость не обязует его в раз стать ко всем лояльным.

Начав принимать агрессию в свой адрес с улыбкой на лице, можно потерять ту грань, когда это будет уже не просто стрессоустойчивость, умение включать эмоциональный интеллект, но и надломит личность, снизит уверенность в себе. В любом случае, это плохой путь, ведь приводит в итоге к эмоциональному выгоранию, выгоранию мастера педагогики и психологии, так как человек не может постоянно накапливать в себе чужие обиды, злость и агрессию. Нужно понимать, что терпение и снисходительность – это не стрессоустойчивость. Это несколько об ином...

Педагоги, в век развитых технологий и интернета, находятся под постоянным давлением, буквально под лупой, где шаг вправо-влево и написанное в сети, могут принять превратно. В частности, это и есть тот самый стресс, на который необходимо отвечать спокойствием, оставаться непоколебимой стеной безмолвия. Личное – это личное. А к тем, кому хочется изучать страницу педагога их ребенка, необходимо относиться снисходительно, как к личностям, уделять отдельное внимание, которым не стоит.

Будем честны, стрессоустойчивость не только про это.

В самом словаре С.И. Ожегова и Н.Ю. Шведовой нет понятия стрессоустойчивости, но есть самого «стресса». Стресс – вызванное каким-нибудь сильным воздействием состояние повышенного нервного напряжения, перенапряжения [4]. Из чего можно сделать вывод, что стрессоустойчивость – совокупность личностных качеств, позволяющих работнику переносить значительные интеллектуальные, волевые и эмоциональные нагрузки (перегрузки), обусловленные особенностями профессиональной деятельности, без особых вредных последствий для деятельности, окружающих и своего здоровья [3]. И последнее далеко не последнее по значимости, а как раз наоборот.

Ведь психологическое и эмоциональное здоровье педагога – это, в первую очередь, то, что влияет на качество его работы. Если эксперт педагогического и психологического труда будет находиться в разрозненном состоянии, нездоровом, так скажем, то о каком процессе обучения детей или даже взрослых может идти речь?

Вот тут и подключается тот самый «эмоциональный интеллект». Определение данного словосочетания точно не встретить в обычном словаре. Эмоциональный интеллект (emotional intelligence) – тип интеллекта, предложенный Дэниелом Гоулманом, включает «способности мотивировать самого себя и настаивать на своей позиции во фрустрирующих ситуациях, контролировать побуждения и отказываться от немедленного удовлетворения потребностей, регулировать свое настроение и уровень дистресса, чтобы сохранять способность мыслить, способность доверять и быть эмпатичным» [5]. Эмоциональный интеллект – это умение временно отключать глубокие негативные и тяжелые эмоции, убирать сопутствующий работе мешающий эмоциональный фон, и выстраивать прочные профессиональные отношения без лишнего чувствительного окраса. Почему именно «временно»? Все просто – быть полностью отрешенным тоже плохо, ведь это может быть очередной попыткой избежать эмоции, подавить их, а не притуплять или, пока рабочее время, откладывать. Такое поведение в перспективе отразится на психике в негативном ключе. Поэтому нормально, если что-то на работе «задевает» и обижает, но на обсуждение и проработку этого вопроса в эмоциональном ключе наедине с собой или психологом выделяется отдельное время.

Эмоциональный интеллект – это как раз то, в стрессовой ситуации помогает сохранить целостность своей личности, сохранить здоровье, которое в дальнейшем будет лишь положительно влиять на профессиональные качества эксперта в своей работе. Эмоциональный интеллект – это способ, притом действенный, с помощью которого можно не только сформировать стрессоустойчивость, но и научиться анализировать свой эмоциональный фон, работать с ним, использовать его как ресурс.

Для начала необходимо осознать эмоцию, которую испытывает эксперт, понять и зафиксировать ее. Злость, гнев, недовольство – все это вариации нормы реакции на внешний раздражитель, а ведь напряжение и есть раздражитель. Стресс – это необычная ситуация для течения рабочего дня, и состояние напряжения в постоянной перспективе приносит серьезный дискомфорт, в том числе психике. Ю.А. Александровский пишет: «Из поколения в поколение на протяжении тысячелетий повышенная нервность людей сопровождается обостренной возбудимостью, тревогой, страхом, раздражительностью, вспыльчивостью, плохим настроением. Уходили эпохи, культуры, менялись общественные отношения, а нарушения «механизма приспособления» человека к психическим перегрузкам в принципе оставались теми же» [1].

Книга далеко не новая, но как же точно в ней сказано, что перегрузки для человека из века в век претерпевают изменения, но сами механизмы приспособления, те самые рычаги, с помощью которых тот же педагог выдерживает стресс, остались неизменными. Сменились понятия, добавились новые слова, но «эмоциональный интеллект» в сфере профессиональной деятельности был и будет существовать всегда. Это основа, так скажем, база, а не только один из ресурсов для профилактики переносимости стресса. Без умения включать «холодную» голову сложно перенести все, возникающие извне, сложные ситуации.

Понятие «самоконтроль» находится довольно близко к искомому значению «эмоционального интеллекта». Только необходимо осознать, что контролировать все в быстро меняющемся мире невозможно, объективно невозможно. Есть факты и риски, которые не зависят от педагога, и это не только экономическая и политическая обстановка. Это так же психо-эмоциональный фон других людей, так или иначе сталкивающихся с экспертом на его

площадке – работе. Поэтому самоконтроль, конечно нужен, но контролировать себя на постоянной основе, пытаться возложить на себя ответственность за других людей и положение в мире – непосильная ноша для любого.

В связи с этим негативную эмоцию, как первый звоночек, надо осознать и не ломать, не заталкивать вглубь себя самого, а принять и проработать после. Пока же «надеть» маску для сложившейся неприятной ситуации и эмоционально дистанцироваться от происходящего. Сдерживать чувства на постоянной основе, не вовлекаясь в процесс обучения, даже будучи преподавателем, это путь в никуда. Существует в психологии теория двойного сдерживания («двойная связь»). Буквально: «это теория о противоречивых сообщениях, получаемых человеком от другой личности, имеющей на него влияние. Считается, что конфликты, связанные с двойным сдерживанием, могут способствовать развитию некоторых психических расстройств» [2]. Проще говоря, когда специалист находится под «гнетом» сразу двух противоположных сигналов – быть вовлеченным в профессию и обучение, но так же и сдерживаться в своих эмоциях, может стать непостоянным эмоциональный фон эксперта, и самоконтроль сыграет злую шутку. Лишь по-настоящему заинтересованные в своей профессии специалисты достигают высших высот, и, как в любом деле – никогда нельзя останавливаться на достигнутом. Постоянно необходимо совершенствоваться, изучать новое, обмениваться опытом. А как это сделать, если самоконтролю подвержено все?

Был проведен короткий опрос среди небольшого количества опрошиваемых лиц (40 человек), разного пола и возраста: 33 женщины и 7 мужчин.

Согласно представленному рисунку №1 – большинство опрошиваемых старше 30 лет (70%, то есть 28 человек). На втором месте по доли занимают лица от 18 до 30 лет (это 25%, то есть 10 человек). Минимальную долю в процентном соотношении берут на себя лица до 18 лет – 5%, всего 2 человека.

Согласно полученным ответам, отраженным на рисунке №2, более (57,5%, то есть 23 человека) половины опрошиваемых оценили свое состояние как пребывающее в стрессе. Естественно, это не оценка психолога, а самоанализ, но если принять данные к сведению, то выходит, что многие в нынешнем обществе при существующих вокруг условиях испытывают стресс на постоянной основе.

По приложенному рисунку №3 с диаграммой ответов на вопрос о том, согласны ли опрошиваемые с высказыванием, что стресс «имеет свойство накапливаться» – лишь трое человек ответили «нет» (7,5%). Это говорит о том, что люди со временем ощущают еще большее давление на свое сознание и эмоциональный фон, если периодически испытывают перегрузки (стресс).

Стоит отметить, что формулировка ответов в данном вопросе неслучайна, и была оформлена так, чтобы осталась лишь критическая выжимка от определения. Первый и третий варианты буквально с перекликаются друг с другом. В итоге, диаграмма на рисунке №4 показывает, что около 40% людей (а именно – 16 человек), которые прошли тест, неверно определяют слово «стрессоустойчивость», путая его с постоянным самоконтролем, даже терпимостью. Что подтверждает написанное в начале статьи утверждение, что под стрессоустойчивостью часто понимается холодная отрешенность в работе от всех внешних факторов, которая ведет к выгоранию. 55% опрошиваемых (22 человека) выбрали более точное определение с уточнением про здоровье окружающих и стрессоустойчивого человека. Отдельно стоит указать двоих человек (5%), кто предложил свой вариант.

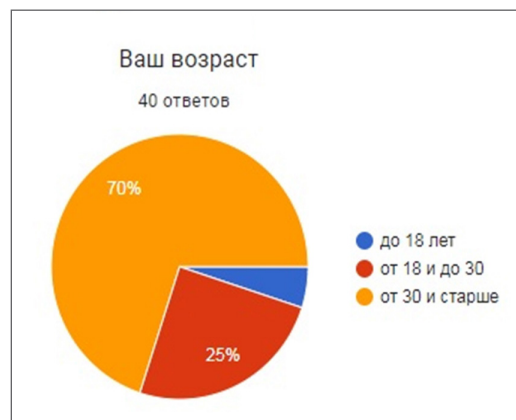


Рисунок 1



Рисунок 2



Рисунок 3



Рисунок 4

На рисунке №5 представлены ответы 5% опрошенных, что предоставили собственное определение «стрессоустойчивости». Притом второй вариант со «способность выполнять поставленные задачи и цели, несмотря на внешние раздражители» опять же про накопление стресса. Про собственное здоровье, которое должно стоять краеугольным камнем при любом раскладе внешних факторов, ни слова. А ведь это один из самых важных ресурсов, без которых, любой другой, в том числе и эмоциональный интеллект, перестает работать.

В заключении можно отметить, что такое положение вещей, где специалист постоянно находится в ситуации

стресса и «накапливает» его, не приводит к хорошим последствиям. Поэтому так важно включать эмоциональный интеллект, использовать его, как ресурс и формировать свою устойчивость к рабочим и не только перегрузкам. Формирование здоровой стрессоустойчивости, когда педагог не замыкается в себе, эмоционально не отгораживается от окружения, и перестает аккумулировать перенапряжение – одна из самых главных задач, стоящих в современных вызовах психолого-педагогического и дефектологического образования, и не только.

Если выбрали "свой вариант"

2 ответа

Находить позитивное

способность выполнять поставленные задачи и цели несмотря на внешние раздражители

Рисунок 5

Литература:

1. Александровский, Ю.А. Глазами психиатра / Издательство «Советская Россия», 1977. – 220 с.
2. Кордуэлл М. Психология. А – Я. / Пер. с англ. К.С. Ткаченко. Издательство «ФАИР-ПРЕСС», 2000. – 448 с.
3. Хелен Би. Развитие ребенка / Издательство «Питер», 2004. – 768 с.
4. Рычкова, М.А. Словарь по профорientации и психологической поддержке. / Издательство ФГБОУ ВПО «МГТУ им. Н.Э. Баумана», 1994. – 576 с.
5. Ожегов, С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка / Издательство «ИТИ Технологии», 2006. – 2314 с.

Об авторе:

Рамазанова Элина Рустемовна, руководитель группы партнерского канала ПАО АК БАРС банк, студент ФГБОУ ВО «Набережночелнинский государственный педагогический университет», г. Набережные Челны, Россия, elina.hani@yandex.ru

About the author:

Elina R. Ramazanova, head of the partner channel group of PJSC AK BARS bank, student of Naberezhnye Chelny State Pedagogical University, Naberezhnye Chelny, Russia, elina.hani@yandex.ru

УДК 159.9.075

Сунгурова Н.Л., Мискачева О. А.

Особенности эмоционального интеллекта у работников сфер здравоохранения и образования

В статье представлены результаты теоретико-эмпирического исследования особенностей эмоционального интеллекта работников сфер здравоохранения и образования. Авторами выявлены и проанализированы характеристики эмоционального интеллекта во взаимосвязи со шкалами регуляции/дисрегуляции эмоций в исследуемых профессиональных выборках.

Ключевые слова: эмоциональный интеллект, регуляция эмоций, когнитивная регуляция эмоций

Nina L. Sungurova, Oksana A. Miskacheva

Peculiarities of Emotional Intelligence in Health and Education Workers

The article presents the results of a theoretical and empirical study of the characteristics of the emotional intelligence of health care and education workers. The authors identified and analyzed the characteristics of emotional intelligence in relation to the scales of regulation/dysregulation of emotions in the studied professional samples.

Keywords: emotional intelligence, emotion regulation, cognitive emotion regulation

Феномен эмоционального интеллекта является крайне актуальным и значимым аспектом психологического знания на сегодняшний день, необходимым условием для выстраивания эффективных межличностных отношений, успешного решения собственных проблем и задач, повышения уровня жизнестойкости по отношению к стрессовым факторам и адаптивного управления эмоциональной составляющей. Как отмечал Д. Гулман, люди с развитым уровнем эмоционального интеллекта чаще всего состоят в здоровых эмоциональных отношениях с самим собой и с другими людьми, им комфортно в обществе, они наделены такими качествами как отзывчивость, эмпатия, преданность и общительность [1]. Это объясняет возросший интерес к эмоциональному интеллекту со стороны исследовательской и научной деятельности, а также со стороны различных тренинговых программ, нацеленных на корпоративный и личностный сегмент.

За последние десятилетия зарубежными и отечественными психологами было проведено множество исследований в данной области психологического знания с целью более глубокого анализа данного феномена, доработки определения «эмоциональный интеллект», расширения его структурности, создания более полной модели данного конструкта и поиска путей использования полученного знания в исследуемой области на практике, в коррекционной и профилактической работе.

Цель исследования: выявить особенности эмоционального интеллекта во взаимосвязи с показателями регуляции/дисрегуляции эмоций у работников, занятых в сферах образования и здравоохранения.

Методы и методики исследования. Основным методом исследования являлся опрос. Были использованы следующие методики: опросник «Когнитивная регуляция эмоций» [4], «Опросник регуляции эмоций» Дж. Гросс и О. Джон [3], «Опросник эмоциональной дисрегуляции», разработанный Н.А. Польской и А.Ю. Развальяевой [5], опросник «ЭМИн» Д.В. Люсин [2].

Методы статистической обработки представлены U-критерием Манна-Уитни и корреляционным анализом. Компьютерная обработка данных осуществлялась с использованием программных пакетов «Excel» и «IBM SPSS Statistics 23».

Исследование производилось на базе государственных и частных поликлиник, стационаров г. Москвы (для респондентов-врачей) и среднеобразовательных школ № 1948 «Лингвист-М», № 2086, № 1580 и № 1534 г. Москвы (для респондентов-учителей). В исследовании приняли участие 94 респондента, в их числе: 47 работников сферы здравоохранения и 47 работников сферы образования. В каждой группе по 35 женщин и 12 мужчин. Для первой и второй групп были выбраны идентичные критерии включения в выборку: возраст от 25 до 50 лет, добровольное согласие на проведение исследования и заполнение необходимых опросников (4 методики).

Результаты исследования. Проведем сравнительный анализ значений средних рангов по методике опросника «ЭМИн» (Люсин Д.В.), демонстрирующий степень выраженности шкал эмоционального интеллекта у респондентов медицинской и педагогической выборок.

Анализируя представленные результаты, можно отметить наличие тенденции к более высокому уровню эмоционального интеллекта в выборке респондентов-врачей по сравнению с педагогической выборкой по четырем шкалам («Межличностный эмоциональный интеллект», «Понимание эмоций», «Управление эмоциями» и «Общий эмоциональный интеллект»). Шкала «Внутриличностный эмоциональный интеллект» показала одинаковую величину средних рангов по исследуемым респондентам (49,47).

Математическая обработка по критерию Манна-Уитни выявила достоверные различия по следующим показателям: шкала «Межличностный эмоциональный интеллект» ($U=829,0$; $p=0,037$), шкала «Понимание

эмоций» ($U=807,0$; $p=0,024$), интегральный показатель общего эмоционального интеллекта ($U=746,0$; $p=0,007$). Остальные две шкалы «Внутриличностный эмоциональный интеллект» и «Управление эмоциями» не дали значимых различий. Выявленные достоверные различия позволяют предположить, что группа медицинского персонала обладает более выраженными способностями к осознанию эмоциональной составляющей других людей, влияющей на принятие решений, эмоциональные реагирования и стратегии поведения.

Умение улавливать тонкие сигналы от других людей, проявлять эмпатию – всё это является важным жизненным навыком. Также выборка респондентов-врачей является психологически более гибкой при выстраивании отношений с самим собой в части понимания своей эмоциональной модели и эмоциональной компетенции, в зависимости от требований возникшей ситуации – выбираются наиболее экологичные и безопасные способы взаимодействия.

Отсутствие значимых различий в показателях внутриличностного эмоционального интеллекта и управления эмоциями (собственными и других людей), позволяет предположить, что обе выборки респондентов в практически равной степени обладают способностью к обращению внутрь собственных размышлений и чувств, познанию внутренней эмоциональной модели, направленной на понимание, управление и контроль эмоций, позволяющей благополучной жизненной реализации, что является залогом успешной личной и профессиональной сфер жизнедеятельности.

Ввыборкереспондентов-врачейвыявленыследующиевзаимосвязимеждушкаламиэмоциональногоинтеллекта и шкалами когнитивной регуляции эмоций и дисрегуляции эмоций: шкала «Внутриличностный эмоциональный интеллект» имеет положительную связь с «Когнитивной переоценкой» ($r_s = 0,424$, $p \leq 0,01$) и отрицательные связи с «Самообвинением» ($r_s = -0,349$, $p \leq 0,05$) «Руминацией» ($r_s = -0,325$, $p \leq 0,05$) и «Избеганием» ($r_s = -0,329$, $p \leq 0,05$). Возможно, полученный результат связан с профессиональной спецификой врачебной работы, где приходится ежедневно сталкиваться с болезнями, плохим самочувствием и помощью другим людям.

Самообвинение является деструктивной стратегией, влияющей на внутреннее состояние, понимание и управление собственным фондом эмоциональных ресурсов. Чем ниже уровень застревания на собственных промахах, жизненных обстоятельствах и эмоциональных состояниях, избегания волнующих ситуаций и беспокоящих чувств, тем выше уровень внутриличностного эмоционального интеллекта.

Шкала «Межличностный эмоциональный интеллект», в свою очередь, демонстрирует нам положительные взаимосвязи со шкалами «Положительная перефокусировка» ($r_s = 0,317$, $p \leq 0,05$), «Когнитивная переоценка» ($r_s = 0,424$, $p \leq 0,01$) и обратную значимую связь с «Нарушением ментализации» ($r_s = -0,535$, $p \leq 0,01$).

Шкала эмоционального интеллекта, связанная с пониманием собственных эмоций и эмоций других людей, показала

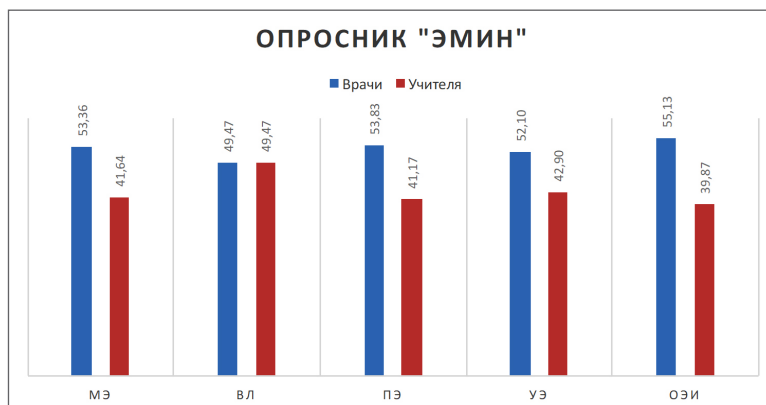


Рисунок 1 – Сравнительный анализ средних рангов по методике опросника эмоционального интеллекта «ЭМИН» (Д.В. Люсин) в профессиональных выборках.

Значимые корреляционные связи между шкалами эмоционального интеллекта и шкалами регуляции/дисрегуляции эмоций в выборке врачей

Ro-Спирмена, N=47		МЭИ	ВЭИ	ПЭ	УЭ	ОЭИ
Самообвинение	Ro-Спирмена	-0,201	-,349*	-0,165	-0,116	-0,177
	p-value	0,176	0,016	0,268	0,436	0,234
Положительная перефокусировка	Ro-Спирмена	0,176	,317*	,288*	,316*	,335*
	p-value	0,236	0,030	0,050	0,031	0,021
Когнитивная переоценка	Ro-Спирмена	,424**	0,186	0,274	0,276	,296*
	p-value	0,003	0,210	0,062	0,061	0,043
Руминация	Ro-Спирмена	-0,154	-,325*	-0,257	-0,255	-,294*
	p-value	0,301	0,026	0,081	0,084	0,045
Избегание	Ro-Спирмена	0,076	-,329*	-0,146	-0,211	-0,219
	p-value	0,612	0,024	0,326	0,154	0,140
Нарушение ментализации	Ro-Спирмена	-0,271	-,535**	-,513**	-,485**	-,534**
	p-value	0,065	0,000	0,001	0,002	0,000

положительную связь с «Положительным перефокусом» ($r_s = 0,288$, $p \leq 0,05$) и отрицательную с «Нарушением ментализации» ($r_s = -0,513$, $p \leq 0,01$).

Шкала «Управление эмоциями» имеет значимые прямые связи с «Положительным перефокусировкой» ($r_s = 0,316$, $p \leq 0,05$) и обратную связь с «Нарушением ментализации» ($r_s = -0,485$, $p \leq 0,01$).

В Таблице 2 наглядно представлены результаты значимых взаимосвязей между показателями эмоционального интеллекта и шкалами регуляции эмоций в выборке учителей. Среди полученных результатов, аналогично как и у группы медицинского персонала, можно отметить прямую корреляцию «Внутриличностного эмоционального интеллекта» с «Перефокусировкой на планирование» ($r_s = 0,296$, $p \leq 0,05$), «Межличностного эмоционального интеллекта» с «Позитивным пересмотром» ($r_s = 0,293$, $p \leq 0,05$) и «Когнитивной переоценкой» ($r_s = 0,314$, $p \leq 0,05$) и «Управление эмоциями» с «Позитивным пересмотром» ($r_s = 0,298$, $p \leq 0,05$) что подчеркивает значимость способности человека к переключению своего внимания на позитивные интерпретации в ситуациях, требующих данного вмешательства как возможность снизить эмоциональную нагрузку, возможность актуализировать свои когнитивные процессы в части размышления над дальнейшими действиями и стратегиями деятельности выхода из сложившейся ситуации. Чем чаще человек обращается к данным адаптивным стратегиям, тем выше уровень его эмоционального интеллекта, в том числе в части управления собственными эмоциями и эмоциями других людей. «Нарушение ментализации» как стратегия дсрегулятивной функции, имеет обратную отрицательную взаимосвязь с показателями «Внутриличностного эмоционального интеллекта» и понимания собственных и чужих эмоций. Чем выше уровень данного нарушения, то есть неспособности к самопознанию, самоопределению взаимосвязи между психическими состояниями и поведением, непониманием собственного эмоционального мира и окружающей действительности, тем ниже уровень внутриличностного эмоционального интеллекта и понимания эмоций. Полученные данные позволяют предположить, что для развития собственного эмоционального интеллекта, а также идентификации, оценки и восприятия эмоционального фона, значительную роль играет положительный взгляд на возникающий дискомфорт, поиск конструктивных решений выхода из сложных жизненных ситуаций и понимание собственного эмоционального мира в связке с поведением и миром других людей [6].

Практическая ценность проведенного исследования состоит в раскрытии темы эмоционального интеллекта в социально значимых профессиональных областях, попытке расширить базу эмпирических исследований по данной тематике, выявить взаимосвязи между уровнем эмоционального интеллекта и стратегиями регуляции эмоций, как следствие привлечь внимание к работникам сфер здравоохранения и образования в части оказания им психологической поддержки на рабочих местах (тренинги, тимбилдинги, кабинеты психологической помощи), тем самым повышая уровень психологического благополучия.

Литература:

1. Гоулман Д. Эмоциональный интеллект / Д.Гоулман; пер. с англ. А.П. Исаевой. – М.: АСТ Москва; Владимир: ВКТ, 2009. – 478 с.
2. Люсин, Д.В. Новая методика для измерения эмоционального интеллекта: опросник ЭИИ // Психологическая диагностика. – 2006. – №4. – с.3-22
3. Панкратова, А.А., Корниенко Д.С. Русскоязычная адаптация опросника Дж.Гросса // Вопросы психологии. – 2017. – №57 – с.139-149
4. Писарева, О.Л., Гриценко А. Когнитивная регуляция эмоций. Философия и социальные науки: Научный журнал. – 2011. – № 2. – С. 64-69.
5. Польская, Н.А., Развальяева А.Ю. Разработка опросника эмоциональной дисрегуляции // Консультативная психология и психотерапия. 2017. Т.25. №4. С.71-93.
6. Сунгурова, Н.Л., Мискачева О.А., Акимкина Ю.Е. Особенности когнитивной регуляции эмоций работников сфер здравоохранения и образования //В сборнике: Современное состояние и перспективы развития психологии труда и организационной психологии. Москва, 2021. С. 359-373.

Таблица 2

Значимые корреляционные связи между шкалами эмоционального интеллекта и шкалами регуляции/дисрегуляции эмоций в выборке учителей

Ro-Спирмена, N=47		МЭИ	ВЭИ	ПЭ	УЭ	ОЭИ
Перефокусировка на планирование	Ro-Спирмена	,296*	0,073	0,120	0,070	0,212
	p-value	0,043	0,627	0,422	0,638	0,153
Позитивный пересмотр	Ro-Спирмена	0,227	,293*	0,215	,298*	0,159
	p-value	0,126	0,044	0,147	0,046	0,285
Когнитивная переоценка	Ro-Спирмена	0,137	,314*	0,227	0,182	0,165
	p-value	0,357	0,031	0,124	0,221	0,268
Нарушение ментализации	Ro-Спирмена	-0,206	-,288*	-,294*	-0,295	-0,171
	p-value	0,166	0,050	0,045	0,092	0,249

Об авторах:

Сунгурова Нина Львовна, кандидат психологических наук, доцент, Российский университет дружбы народов, г. Москва, Россия, sungurovanl@mail.ru

Мискачева Оксана Александровна, магистрант, Российский университет дружбы народов, г. Москва, Россия, ksenia379@mail.ru

About the authors:

Nina L. Sungurova, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Peoples' Friendship University of Russia, Moscow, Russia, sungurovanl@mail.ru

Oksana A. Miskacheva, master student, Peoples' Friendship University of Russia, Moscow, Russia, ksenia379@mail.ru

УДК 159.9.072.43

Сунгурова Н.Л. Соловьева И.А.

Особенности стратегий поведения в конфликтной ситуации и стрессоустойчивости медицинских и научных работников

В статье представлены результаты исследования особенности стратегий поведения в конфликтной ситуации и стрессоустойчивости научных и медицинских работников. Выбор стратегии определяет поведение человека в стрессовой ситуации конфликта и формирует взаимоотношения в трудовом коллективе.

Ключевые слова: конфликт, стратегии поведения, стресс, стрессоустойчивость

Nina L. Sungurova, Irina A. Solovieva

Specifics of Conflict Behavior Strategies and Stress Tolerance of Medical and Scientific Workers

The article presents the results of a study of the peculiarities of behavioral strategies in a conflict situation and stress resistance of scientists and medical workers. The choice of strategy determines the behavior of a person in a stressful situation of conflict and forms relationships in the work team.

Keywords: conflict, behavior strategies, stress, stress resistance

Последние время наше общество живет в постоянных стрессовых ситуациях. Период пандемии COVID-19, признанный масштабный мировым стрессом, перетек в глобальный политический кризис, затронув не только мировые государственные системы, но и экономику, здравоохранение, социально-бытовую сферы жизни, коснулся каждого человека. Ситуация неопределенности существенно повлияла на моральный, материальный и профессиональный статус большинства людей. Совокупность этих данных является сильнейшим фактором роста эмоционально-тревожного состояния и снижению стрессоустойчивости, что ведет к увеличению числа конфликтов и стрессовых ситуаций в жизнедеятельности человека, в том числе, влияет на трудовые отношения специалистов самых разных профессий [7].

У понятия стресс много определений (Г. Селье, Р. Лазурс, С. Фолкман, Дж. Эверилл, С.Сэллс, П. Фресс). Делая обобщение Л. А. Китаев-Смык, характеризует стресс, как неспецифические физиологические и психологические проявления адаптационной активности при сильных, экстремальных для организма воздействиях, имеющих определенную значимость для человека [1].

Труд, работа, профессия являются значимой частью жизни общества. Анализ работ в области психологии труда показывает попытки определить основные стрессогенные ситуации, возникающие при воздействии эмоционально-отрицательных факторов, связанных с профессиональной деятельностью. Одним из таких факторов выделяют ситуацию конфликта в трудовом коллективе.

Определение конфликта тоже многообразно, концепции конфликта разрабатывали Р. Дарендорф, Л. Козер, Э. Дюркгейм, М. Вебер, из отечественных авторов конфликт изучали А.Г. Здравомыслов, А.Я. Анцупов, А.И. Шипилов, Н.В. Гришина. На основании анализа концепций, можно сделать вывод, что конфликт – это всегда противоречие,

противоборство целей, интересов, мнений. Участники конфликта воспринимают друг друга, как угрозу своим значимым потребностям, поэтому неизбежна борьба за свои позиции. Конфликт имеет как деструктивную, так и конструктивную функцию, в зависимости от выбора стратегии поведения и стрессоустойчивости оппонентов [3].

При наличии конфликта в организации, уменьшается трудовой потенциал сотрудников, снижается мотивация, появляются проблемы в общении с коллегами. Насколько стресс и конфликты будут влиять на работоспособность человека, зависит и от уровня стрессоустойчивости, как «характеристики, влияющей на продуктивность (или успешность) деятельности» в сложных ситуациях [8]. В то же время уровень стрессоустойчивости зависит от самооценки личности, ее эмоционального интеллекта, умения оценивать ситуацию и принимать решения. Все вышеперечисленное оказывает существенное влияние при выборе тактики ведения споров, реагирования на стрессовые и конфликтные ситуации в трудовом коллективе. К. Томас и Р. Килманн выделили основные стратегии поведения в конфликте: соперничество, сотрудничество, компромисс, приспособление и избегание. Выбор стратегии зависит от того, проявляет ли внимание спорящий к интересам оппонента или заботится только о достижении своих целей.

Р.А. Карасек, создатель общей теории стресса рабочего места, полагает, что стресс возникает при связи двух факторов – ответственности и контроля («широта работы» и «психологические требования»). Автор считает, что «активные» профессии предъявляют высокие требования, но и дают большую степень контроля (врачи, адвокаты, руководители). Профессии с высоким уровнем контроля, но относительно низкими требованиями – ученые, архитекторы и т.п. – считаются наименее стрессовыми [1]. Изучению медицинской деятельности, как более подверженной стрессам и конфликтам сфере посвящено много работ таких авторов, как А.М. Трапезникова, Е.И. Финогенко, М.Н. Пусташнев, Ю.А. Карачарова [6, 8].

Исследований на тему стрессоустойчивости и конфликтности представителей научной сферы, как наименее стрессовой профессии найти сложно (М.А. Войтикова, В.А. Володарская, Т.В. Разина). [2] Поэтому проведенное нами исследование особенностей стратегий поведения и стрессоустойчивости медицинских и научных работников является актуальным.

Методология исследования. В работе было проведено эмпирическое исследование особенностей стратегий поведения и стрессоустойчивости научных и медицинских работников. Исследование проводилось на базе ФГБУН Институт спектроскопии РАН и Поликлиники № 6 ГВКГ им Н. Н. Бурденко г. Москвы.

Объем выборки составил 99 человек (51 научных работников, 48 медицинских работников в возрасте от 36 до 70 лет). В работе были использованы: опросник «Стратегии поведения в конфликтной ситуации Томаса-Килманна» (в адаптации Н.В. Гришиной); опросник «Оценка уровня конфликтности личности» (В.И. Рогова); опросник «Самооценка стрессоустойчивости личности» (Н. В. Киршева, Н. В. Рябчикова); опросник «Перцептивная оценка типа стрессоустойчивости» (Фетискин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М.). Компьютерная обработка данных осуществлялась с использованием программных пакетов «Excel» и «IBM SPSS Statistics 23».

Результаты исследования. Сравнительный анализ результатов стратегий поведения в конфликте научных и медицинских работников проводился с использованием U-критерия Манна-Уитни.

Значимые различия между выборками были выявлены по шкале «Компромисс» ($U=936, p=0,040$), научные работники, ориентированы на поиск решения конфликта, путем взаимных уступок своими интересами. По шкале стратегия поведения «Сотрудничество» ($U= 926,5 p =0,035$), медицинские работники выбирают конструктивную стратегию в споре, рассматривая друг друга, как сотрудничающие стороны (Рис 1.)

Достоверные различия по шкале «Оценка уровня конфликтности» ($U=786, p=0,002$). Средний показатель у научных работников – 58,59, у медицинских – 40,88. По сравнению с медицинскими работниками, представители научной среды более миролюбивы. По шкале «Самооценка стрессоустойчивости личности» ($U=465, p=0,000$). Среднее значение у научных работников – 64,88, у медицинских – 34,19. Научные работники в отличие от медицинских имеют более низкую самооценку стрессоустойчивости.

Корреляционный анализ результатов исследования по выборке медицинских работников с использованием коэффициента корреляции Спирмена обнаружил отрицательную взаимосвязь между шкалами стратегия поведения «Соперничество» и «Самооценка стрессоустойчивости личности» ($r_s = -0,286, p \leq 0,05$). Чем ниже самооценка стрессоустойчивости, тем чаще выбор агрессивной формы поведения в конфликте, как единственного способа защиты, при отсутствии уверенности в своей правоте.

Положительная взаимосвязь выявлена между шкалами «Перцептивная оценка типа стрессоустойчивости» и «Самооценка стрессоустойчивости личности» ($r_s = 0,367, p \leq 0,05$). Соответственно, чем выше уровень стрессоустойчивости, тем выше и ее самооценка личностью, что в большей мере позволяет адекватно

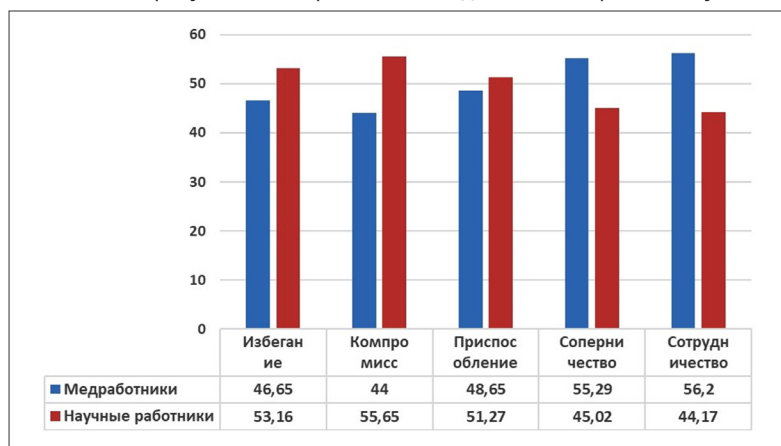


Рисунок 1 – Сравнительный анализ по шкалам опросника «Стратегии поведения в конфликтной ситуации Томаса-Килманна»

воспринимать стрессовые ситуации и решать конфликты объективно.

Корреляционный анализ по выборке научных работников показал отрицательную взаимосвязь между шкалами стратегия поведения «Избегание» и «Перцептивная оценка типа стрессоустойчивости» ($r_s = -0,345$, $p \leq 0,05$). Чем меньше уровень стрессоустойчивости, присутствует неуверенность в себе и своих силах, тем чаще используют стратегию «Избегания», как уход от спора.

Между шкалами стратегия поведения «Приспособление» и «Оценка уровня конфликтности» обнаружена положительная корреляция ($r_s = 0,344$, $p \leq 0,05$). Чем чаще применяется стратегия «Приспособление», тем вероятнее наличие миролюбивого характера, для которого отношения с оппонентом важнее предмета спора.

Положительная взаимосвязь выявлена между шкалами стратегия поведения «Соперничество» и «Перцептивная оценка типа стрессоустойчивости» ($r_s = 0,346$, $p \leq 0,05$). Чем выше уровень стрессоустойчивости личности, уверенности и настойчивости, тем чаще «Соперничество», является основной стратегией поведения в борьбе за свои интересы.

Выводы. В статье представлены особенности стратегий поведения в конфликтных ситуациях и стрессоустойчивости научных и медицинских работников. Анализ результатов показал, что главной стратегией поведения в конфликтных ситуациях у медицинских работников является «Сотрудничество», научные работники выбирают «Компромисс». Уровень стрессоустойчивости у медработников выше, чем у представителей научной сферы. Научные сотрудники являются более миролюбивыми, в отличие от медицинских работников, у которых уровень конфликтности выше.

Данные различия связаны с особенностями профессиональной деятельности медицинских и научных работников. Несмотря на ежедневные рабочие стрессы, психическую и физическую нагрузку, ответственность за жизнь и здоровье пациентов, высокая стрессоустойчивость, здоровая самооценка и оценка окружающей действительности, чувство собственной профессиональной значимости и высокая мотивация позволяют медицинским работникам решать конфликтные конструктивно, снижать уровень стресса и напряженности оптимальным способом сотрудничества, что позволяет ежедневно решать профессиональные задачи.

У научных работников стратегии поведения в конфликте часто складываются от индивидуальных факторов: статуса в научных кругах, наличия мотивации достижения, которая отражает устойчивость к стрессам и уровень конфликтности. [5]. Спецификой их работы, является узконаправленная специализация, в которой редка конкурентность, что не предполагает столкновения интересов и конфликтов, наоборот прослеживается тенденция к компромиссу, как оптимальных межличностных отношений в профессиональной среде.

Данные результаты исследования могут быть использованы на практике при решении конфликтных ситуаций в организации, при разработке программ по профилактике стресса специалистами конфликтологами, при индивидуальном обращении сотрудников к психологу консультанту.

Литература:

1. Бодров, В.А. Информационный стресс: Учебное пособие для вузов. //М.:ПЕР СЭ, 2000 – 352с.
2. Володарская, Е.А. Новые вызовы современной науки и психологические характеристики ученых/ Володарская Е.А., Володарская И.А. // Журнал «Человеческий капитал» – 2018 – №2 (110). – С. 18-23.
3. Живага, А.Ю. Управление конфликтами и стрессами в организации: учебное пособие // А. Ю. Живага. – Южно-Сахалинск: СахГУ, 2019. – 108 с.
4. Мельникова, М.Л. Психология стресса: теория и практика: учебно-методическое пособие // М. Л. Мельникова; науч. ред. Л. А. Максимова. – Екатеринбург, 2018. – 112 с.
5. Разина, Т.В. Структурно-функциональная организация и генезис мотивации научной деятельности // Дисс. д-р. психол. наук, Ярославль 2016. – 875 с.
6. Сунгурова, Н.Л., Мискачева О.А., Акимкина Ю.Е. Особенности когнитивной регуляции эмоций работников сфер здравоохранения и образования // В сборнике: Современное состояние и перспективы развития психологии труда и организационной психологии. Москва, 2021. С. 359-373.
7. Сунгурова, Н.Л., Соловьева И.А., Особенности стратегии поведения в конфликтных ситуациях медицинских работников в условиях пандемии Covid-19 //В сборнике: Приверженность вопросам психического здоровья. материалы Международной научно-практической конференции. Российский университет дружбы народов. Москва, 2021. С. 257-262.
8. Шадрина, А.Ю., Иванова Н.Г. Стресс и стрессоустойчивость медицинских работников // Научный журнал «Chronos», Москва.2019. N7. С. 29.

Об авторах:

Сунгурова Нина Львовна, кандидат психологических наук, доцент, Российский университет дружбы народов, г. Москва, Россия, sungurovanl@mail.ru

Соловьева Ирина Александровна, магистрант, Российский университет дружбы народов, г. Москва, rinina@list.ru

About the authors:

Nina L. Sungurova, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Peoples' Friendship University of Russia, Moscow, Russia, sungurovanl@mail.ru

Irina A. Solovieva, master student, Peoples' Friendship University of Russia, Moscow, rinina@list.ru

УДК 159.99

Турлукова А.А., Рахматуллина Л.В.

Формирование эмоционального интеллекта младших школьников в воспитательном процессе

В статье обоснована актуальность формирования эмоционального интеллекта младших школьников в воспитательном процессе на современном этапе. Приведено определение эмоционального интеллекта, обозначены особенности его развития у младших школьников в норме, а также методы его формирования у указанной группы детей в ходе воспитательного процесса. Кроме того, в статье отражены результаты собственного экспериментального исследования автора по заданной теме.

Ключевые слова: эмоциональный интеллект, младшие школьники, воспитательный процесс

Adelina A. Turlukova, Leyla V. Rakhmatullina

Formation of Emotional Intelligence of Younger Schoolchildren in the Educational Process

The article substantiates the relevance of the formation of emotional intelligence of younger schoolchildren in the educational process at the present stage. The definition of emotional intelligence is given, the features of its development in younger schoolchildren are indicated in the norm, as well methods of its formation in this group of children during the educational process. In addition, the article reflects the results of the author's own experimental research on a given topic.

Keywords: emotional intelligence, primary school students, educational process

Под эмоциональным интеллектом понимается способность к распознаванию и управлению своими эмоциями и эмоциями других людей, а также намерениями, мотивацией и желаниями. Указанный навык позволяет выстраивать адекватное взаимодействие с окружающими людьми, в том числе соответствующе воспринимать на критику, а также правильно реагировать на различные жизненные ситуации, исходя из их специфики. При низком уровне эмоционального интеллекта человек сталкивается с большим количеством трудностей, связанных с установлением контактов, с общением и в целом с восприятием окружающей его действительности. Эмоциональный интеллект имеет сложную структуру, и уровень его развития определяется объемом жизненного опыта человека. В связи с этим, развитие эмоционального интеллекта должно происходить на всем жизненном этапе ребенка.

Именно поэтому формирование эмоционального интеллекта является одной из приоритетных задач Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования (далее – ФГОС НОО). В частности, это прослеживается в требованиях к результатам освоения основной образовательной программы начального общего образования, среди которых, в том числе, развитие доброжелательности и эмоционально-нравственной отзывчивости, понимания и сопереживания чувствам других людей; развитие навыков сотрудничества со взрослыми и сверстниками в разных социальных ситуациях, умения не создавать конфликтов и находить выходы из спорных ситуаций.

Отсюда видно, что формирование эмоционального интеллекта относится к личностным результатам освоения младшим школьником образовательной программы и происходит в процессе воспитания у него регулятивных и коммуникативных универсальных учебных действий (далее – УУД), а также в процессе развития у него социальной компетенции, в том числе предусмотренной требованиями ФГОС НОО. Отсутствие развитого на должном уровне эмоционального интеллекта сказывается на всех сферах жизни ребенка, среди которых социально-эмоциональная сфера, интеллектуальная, эстетическая, речевая и даже физическая. Это связано с тем, что низкий уровень эмоционального интеллекта лишает школьника возможности полноценного взаимодействия с окружающими (как взрослыми, так и сверстниками), поскольку он не в состоянии контролировать не только свои, но и чужие эмоции, что, в свою очередь, не позволяет ребенку выстраивать адекватную ситуации реакции на нее.

Таким образом, организация целенаправленной работы по формированию эмоционального интеллекта у младших школьников является одной из важнейших задач современной системы образования.

Проблема эмоций и эмоционального интеллекта рассматривается сравнительно давно как в зарубежной, так и в отечественной научной литературе. В отечественной науке, в частности, в трудах Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева и Ж. Пиаже затрагивалась проблема устранения разрыва между мышлением и эмоциональной сферой [1; 4; 5]. Изучению непосредственно эмоционального интеллекта были посвящены работы Дж. Майера и П. Сэловея, которые определили эмоциональный интеллект как умственные способности, помогающие человеку воспринимать свои собственные чувства и чувства других людей [7]. К данным способностям авторы отнесли: идентификацию и выражение эмоций; регуляцию эмоций; восприятие эмоциональной информации в мышлении и деятельности.

Дж. Майером и П. Сэловеем также была определена иерархия компонентов эмоционального интеллекта, усваиваемых личностью в процессе онтогенеза. Данный процесс они разделили на следующие этапы: восприятие

эмоций, их осознание, дифференциация подлинных и имитационных эмоций; включение эмоций в процесс мышления и деятельности за счет чего индивидом осуществляется эмоциональный анализ конкретной проблемы или ситуации; восприятие комплекса эмоций и связи между ними, причин их появления, вербализация эмоций; решение проблем, возникших в конкретной ситуации на основе управления своими и чужими эмоциями, личностный рост [7].

Подобный подход к рассмотрению эмоционального интеллекта позволил Дж. Майеру и П. Сэловею вывести более расширенное определение термина «эмоциональный интеллект»: это способность глубокого постижения, оценки и выражения эмоций, способность понимания эмоций и эмоциональных знаний, способность управления эмоциями, содействующая эмоциональному и интеллектуальному росту личности [7]. Данное определение легло в основу проводимого нами исследования.

Целенаправленное формирование эмоционального интеллекта у той или иной группы детей требует понимания особенностей его становления на конкретном возрастном этапе. Исследования А.А. Шуминой, Т.В. Гармаевой и др. позволяют выявить ряд аспектов, отражающих состояние эмоционального интеллекта в норме непосредственно на этапе младшего школьного возраста [6; 2]. В качестве главной особенности эмоциональной сферы у указанной группы детей авторы отмечают повышенную эмоциональную возбудимость при несформированности навыков осознания своих собственных чувств и чувств других людей. В связи с этим, младшие школьники хоть и способны к выражению достаточно большого спектра эмоций, при этом не способны к правильной интерпретации мимики лица другого человека при выражении им сложных эмоций (растерянность, непонимание, ревность и пр.), в результате чего у детей формируется неадекватная ситуации ответная эмоциональная реакция.

Это же является причиной частого подражания младшими школьниками родителям и педагогам в поведении: не имея возможности опираться на собственный шаблон эмоционального поведения в том или иной случае, дети перенимают его у значимых взрослых. Подобное обусловлено и тем, что в рассматриваемом возрасте взрослые воспринимаются в качестве авторитетов, примеров для подражания. Подражание, в свою очередь, приводит к тому, что дети лишаются возможности развить собственный эмоциональный интеллект, поскольку они в процессе подражания передаются эмоции на самом деле ими не переживаемые. При этом дети достаточно быстро «заражаются» эмоциями других. Так, например, смех отдельных учеников способен вызвать смех у всего класса при условии отсутствия понимания детьми причины этого смеха.

Вместе с тем, дети младшего школьного возраста при наличии необходимых условий достаточно быстро усваивают разновидности эмоций и соответствующих им реакций. В частности, это достигается регулярной проработкой тех или иных жизненных ситуаций. Однако этого недостаточно для развития у рассматриваемой группы детей способности к вербализации воспринятой эмоции, к описанию своих эмоциональных переживаний. В связи с этим, большое значение имеет организации в образовательном учреждении целенаправленной работы по формированию эмоционального интеллекта у младших школьников, в том числе, с включением упражнений на словесное выражение испытываемых переживаний.

Оптимальной формой реализации этого процесса, как отмечает Н.А. Данилова, будет организация психолого-педагогического сопровождения развития эмоционального интеллекта у младших школьников в условиях образовательного учреждения, поскольку в данном случае будет обеспечено единство диагностической, коррекционно-развивающей, реабилитационной (при необходимости), психопрофилактической и консультативной работы [3]. Такой тип сопровождения может включать групповые занятия, консультирование всех участников образовательного процесса, а также разработку и реализацию различных программ и методик по формированию эмоционального интеллекта у указанной группы детей. В качестве наиболее эффективных способов и методов работы при этом выступают: ситуационно-ролевые игры, имитационные игры, просмотр кинофильмов и мультфильмов, чтение художественной литературы, проговаривание эмоций, отгадывание эмоций по мимике и пантомимике партнера. Обязательным условием в данном случае является включение в описываемый процесс родителей учащихся, что обусловлено необходимостью повышения педагогической грамотности родителей в рассматриваемом аспекте, а также синхронизации воспитательного воздействия, оказываемого в образовательном учреждении и дома.

Для определения особенностей формирования эмоционального интеллекта у младших школьников в воспитательном процессе, а также с целью обоснования эффективности указанных способов и методов организации данной работы нами было проведено собственное экспериментальное исследование. Гипотезой данного исследования выступило предположение о том, что формирование эмоционального интеллекта младших школьников в воспитательном процессе будет эффективным при условии включения в него следующих способов и методов:

- включение в процесс работы родителей младших школьников;
- использование ситуационно-ролевых и имитационных игр;
- анализ просмотренных кинофильмов и мультфильмов, прочитанной художественной литературы;
- проговаривание эмоций, отгадывание эмоций по мимике и пантомимике партнера.

В рамках данного исследования использовались следующие диагностические методики, позволяющие изучить состояние эмоционального интеллекта младших школьников: методика «Что – почему – как» (М.А. Нгуен); методика «Эмоциональная пиктограмма» (в модификации М.А. Кузьмищевой). В исследовании приняли участие 40 детей младшего школьного возраста, обучающихся МБОУ «Акиреевская СОШ» Черемшанского муниципального района РТ. Возраст учеников – 7-8 лет.

Путем применения указанных методик на констатирующем этапе исследования было определено, что большинство младших школьников способны к восприятию эмоций на среднем уровне. В частности, они

испытывают трудности с вербализацией сложных эмоциональных состояний. В целом, эмоциональный интеллект у большинства младших школьников, принимающих участие в исследовании, был развит на среднем уровне. Трудности с развитием указанной характеристики проявлялись в том, что ученики были вынуждены прибегать к помощи взрослых для интерпретации чувств героя из предложенных им жизненных ситуаций, но только в том случае, если эти чувства относились к разряду сложных.

В результате исследования мы выявили необходимость организации и проведения целенаправленной работы с целью формирования эмоционального интеллекта у младших школьников в воспитательном процессе. Таким образом, на формирующем этапе исследования в ходе проведения внеурочной деятельности с учениками нами были реализованы указанные в гипотезе методы работы. Эффективность данных методов работы была подтверждена по результатам контрольного этапа, в ходе которого было отмечено увеличение количества детей с высоким уровнем развития способности к восприятию эмоций и эмоционального интеллекта в целом.

Таким образом, проведенное исследование позволило сделать вывод о том, что организация целенаправленной работы по формированию эмоционального интеллекта у младших школьников действительно является необходимым условием для полноценного их развития. Но успешность этого процесса определяется объединением усилий педагогов и родителей учеников, а также других специалистов, занимающихся с детьми. Кроме того, большое значение имеет адекватный и соответствующий индивидуально-личностным особенностям детей подбор методов работы в рамках указанной деятельности.

Литература:

1. Выготский, Л.С. Учение об эмоциях. Историко-психологическое исследование. Собрание сочинений. Т. 4 / Л. С. Выготский. – М.: Инфра-М, 2003. – 367 с.
2. Гармаева, Т.В. Психология развития эмоциональной культуры младших школьников / Т. В. Гармаева // Мир науки. Педагогика и психология. – 2016. – Т. 4. № 2. – С. 1-8.
3. Данилова, Н.А. Психолого-педагогическое сопровождение развития эмоционального интеллекта младших школьников в условиях образовательного учреждения / Н. А. Данилова // Национальная ассоциация ученых. – 2015. – № 7 (12). – С. 128-130.
4. Леонтьев, А.Н. Потребности, мотивы и эмоции / А. Н. Леонтьев. – М.: Питер, 2003. – 38 с.
5. Пиаже Ж. Психология интеллекта / Ж. Пиаже. – СПб.: Питер, 2004. –193 с.
6. Шумина, А.А. Особенности развития эмоционального интеллекта младших школьников / А. А. Шумина // Актуальные исследования. – 2020. – № 20 (23). – С. 97-99.
7. Mayer J.D. Emotion intelligence: theory, findings, and implication / J.D. Mayer, P. Salovey, D.R. Caruso // Psychol. Inq. – 2004. – Vol. 15. – № 3. – P 197-215.

Об авторах:

Турлукова Аделина Алексеевна, студент, ФГБОУ ВО «Набережночелнинский государственный педагогический университет», г. Набережные Челны, Россия, adelina.turlukova00@mail.ru

Рахматуллина Лэйла Вагизовна, кандидат педагогических наук, доцент, ФГБОУ ВО «Набережночелнинский государственный педагогический университет» г. Набережные Челны, Россия, leyla-1012@mail.ru

About the authors:

Adelina A. Turlukova, student, Naberezhnye Chelny State Pedagogical University, Naberezhnye Chelny, Russia, adelina.turlukova00@mail.ru

Leyla V. Rakhmatullina, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Naberezhnye Chelny State Pedagogical University, Naberezhnye Chelny, Russia, leyla-1012@mail.ru

УДК 373.211.24

Федотова И.И.

Проблема профилактики профессионального стресса у воспитателей детских садов

В статье автор акцентирует внимание на том, что проблема сохранения психического здоровья педагогов стала актуальной в современном обществе. Автор рассматривает такой вопрос: Как помочь себе? В статье сделан вывод о том, чтобы не оказывать негативного влияния на детей, нужно сначала научиться разбираться в себе со своими эмоциональными проблемами, причинами их вызывающими; необходимо научиться понимать, что происходит с нами, внутри нас и вокруг нас. Данная статья может быть полезна воспитателям ДОУ.

Ключевые слова: стресс, профессиональная деятельность воспитателя

Inna I. Fedotova

The Problem of Prevention of Occupational Stress Among Kindergarten Teachers

In the article, the author focuses on the fact that the problem of preserving the mental health of teachers has become relevant in modern society. The author considers the question how to help yourself. The article concludes that you need to learn to understand yourself with your emotional problems, the causes that cause them. This article may be useful for kindergarten teachers.

Keywords: stress, professional activity of the educator

В современном мире существенно возросла напряженность жизнедеятельности людей, а значит, увеличиваются негативные эмоции, переживания, стрессовые ситуации, которые со временем накапливаются, все это приводит к длительным стрессовым состояниям людей. В следствии успешность и качество выполнения своих должностных обязанностей снижается. Независимо от профессии и должности нервное напряжение держит нас в постоянном тонусе. Профессиональная деятельность педагогов детских садов является одним из самых напряженных видов деятельности.

Воспитатель несет ответственность:

1. За воспитательно-образовательный процесс (обучение, воспитание и развитие детей; корректность воспроизведения методики воспитания и обучения).
2. За рабочую документацию.
3. За умение предоставить свою работу и обобщить свой опыт.
4. За безопасность и здоровье ребенка.

Деятельность педагога связана с высокой эмоциональной нагрузкой, с высокой степенью сопереживания и сочувствия и уровень стрессовых факторов очень высок, поэтому стрессоустойчивость – как характеристика педагога предъявляет повышенные требования. С увеличением стажа практически все педагоги испытывают упадок сил и истощение. Сегодня профессиональный стресс – это очень серьезное явление. Часто можно услышать от педагогов «У меня не работа, а постоянный стресс», «Я нахожусь в постоянном стрессе». От деятельности воспитателя зависит эффективность воспитательно-образовательного процесса. Чему научатся дети за день, зависит от нашего настроения, от того как мы умеем управлять собой, сдерживать свои эмоции. Стрессовые состояния приносят вред не только эффективности образовательного процесса, но и здоровью педагога в целом. Большинство работников детских садов не умеют или не знают, как можно снять эмоциональное напряжение, повысить свою устойчивость к ним. Поэтому очень остро стала проблема сохранения психического здоровья педагога в ДОУ. Деятельность педагога насыщена напряженными ситуациями и разнообразными факторами:

5. За осмысление и переработку объемной информации, связанной с профессиональной деятельностью. В ходе этого происходят информационные перегрузки. Педагогу приходится сосредотачиваться одновременно на нескольких видах деятельности, пренебрегая отдыхом (например, изменения образовательных стандартов), что требует от учителя творческого отношения к выполняемой работе, применения современных методов и технологий в обучении детей. Тем не менее, стрессовое напряжение нарастает в связи стоящей перед педагогом многозадачностью.

Все эти факторы ведут к ухудшению работоспособности, педагог делает ошибки, снижается деятельность психических процессов (память, внимание, мышление), появляется разбитость, подавленность, а это все вместе наносит вред здоровью педагога в целом. Чтобы защитить себя надо научиться управлять стрессом, расслабляться, снимать напряжение. И тогда, действуя правильно, можно предупредить возникновение заболевания. Статья рассчитана на то, чтобы лучше понять самих себя, лучше понимать других людей, научиться выражать свои чувства, переживания, использовать приемы релаксации и избежать стрессов.

Чтобы избежать стрессовых ситуаций или уменьшить их напряженность, необходимо научиться:

1. Не скрывать свои чувства.

2. Уделять достаточное время для сна и отдыха.
 3. Сохранять нормальный распорядок жизни, насколько это возможно.
 4. Четко планировать весь воспитательно-образовательный процесс: наметить цели и составить план работы.
 5. Не закрывать глаза на свои личные интересы.
 6. Не ставить работу превыше своих личных потребностей, уметь отвлекаться от переживаний, связанных с работой.
 7. Развивать в себе креативность.
 8. Нужно помнить, что стресс – это неизбежно, но его можно предвидеть и справиться с ним.
 9. Самое главное – это установка на радость, быть оптимистом.
 10. Придерживаться во всем таким девизом – «Все хорошо, а то, что происходит – к лучшему».
 11. Выделять свои достижения, успехи, хвалить себя за них.
 12. Какие ситуации нельзя изменить, то необходимо принять такими, какие они есть.
 13. Заботиться о себе: стремиться к равновесию и гармонии, вести здоровый образ жизни.
- Помочь себе, а значит снизить влияние стрессовых ситуаций, можно благодаря следующим средствам:
1. Сон, вкусная еда, прогулки, музыка, пение, животные, цветы.
 2. Плавание, баня и любые водные процедуры, активный отдых.
 3. Шопинг, общение с друзьями.
 4. Массаж, ароматерапии, рисование, положительный настрой на весь день.

Чтобы сохранить психологическое здоровье (упражнения на расслабление, на избавление от отрицательной энергии, на саморегуляцию, на восстановление) у педагога не всегда есть время и место. В этом случае можно использовать:

1. Настрой на работу – «Я с радостью иду на работу».
2. Настрой в течение рабочего дня – «Я хочу быть спокойной и уверенной в себе».
3. Настрой перед серьезным разговором – «Я спокойна».
4. Настрой на уверенность в себе – «Я все умею».
5. Настрой на свою профессию – «Я люблю своих воспитанников. Моя работа самая необходимая».

Таким образом, необходимо защитить себя от стрессов, надо научиться управлять ими, расслабляться, снимать напряжение. Только в этом случае, можно предупредить возникновение заболеваний и положительно настроиться на успешную, а главное результативную профессиональную деятельность. Надо терпеливо, с желанием подготовить себя к тому, что обязательно нам встретятся сложные жизненные ситуации на работе и в личной жизни. Важно помнить, что наша жизнь – это наша жизнь, наше здоровье – это наше здоровье. Надо постараться наладить режим дня и питания, выкроить время на ежедневную прогулку, найти источник положительных эмоций – в семье или хобби. Обязательно «прислушиваться» к своему организму, чтобы не допустить развития хронических заболеваний. Помните, неразрешимых проблем нет, если есть проблема, значит, есть и решение.

Литература:

- | | |
|--|--|
| 1. Ожогова, Е.Г. Синдром «психического выгорания» в работе педагога и профессиональные стратегии поведения /Е.Г. Ожогова// Психология и школа. – 2006. – № 2. – 107-120 с. | профессиональным стрессом: практические подходы и модели / Вестник Тверского государственного технического университета. 2005. № 7. – 165-167 с. |
| 2. Рычкова, В.В. Формирование эмоциональной устойчивости педагога – Чита 2005. | 5. Федоренко, Л.Г. Психологическое здоровье в условиях школы: Психопрофилактика эмоционального напряжения – СПб., КАРО, 2003. |
| 3. Сыманюк, Э.Э. Стратегии профессионального самосохранения личности / Э.Э. Сыманюк – Мир психологии. – 2005. – №1-156-162 с. | 6. Черепанова, Е.М. Психологический стресс: помоги себе и ребенку – М.:1996. |
| 4. Филиппченкова, С.И. Управление | |

Об авторе:

Федотова Инна Ивановна, воспитатель, МБДОУ «Центр развития ребенка – детский сад № 34 «Золотая рыбка», г. Набережные Челны, Россия, inna.fedotova.75@mail.ru

About the author:

Inna I. Fedotova, educator, Child Development Center – Kindergarten No. 34 “Golden Fish”, Naberezhnye Chelny, Russia, inna.fedotova.75@mail.ru

УДК 37.13

Хаертдинова Р.М., Нугуманова З.Ф.

К вопросу развития эмоционального интеллекта у педагогов

В статье раскрыто понятие «эмоциональный интеллект», рассмотрены аспекты, направления его развития, предложены методы формирования эмоционального интеллекта у педагогов.

Ключевые слова: эмоциональный интеллект, самооценка, осознанность, мотивация, адаптивность

Zilya F. Nugumanova, Ramziya M. Khaertdinova

On the Development of Emotional Intelligence in Teachers

The article reveals the concept of “emotional intelligence”, considers aspects, directions of its development, suggests methods for the formation of emotional intelligence among teachers.

Keywords: emotional intelligence, self-esteem, awareness, motivation, adaptability

В психологическом словаре понятие «интеллект» рассматривается в трех основных значениях: общая способность личности в понимании и решении проблем, обуславливающая успешность деятельности; консолидация всех познавательных способностей личности; способность личности к решению вопросов посредством логических умозаключений без проб и ошибок.

Эмоциональный интеллект – это умение распознавать и управлять своими эмоциями, решать конфликтные ситуации при столкновении интересов, выработав стратегию дальнейших действий, признание за собой и другими позитивных и негативных чувств. В работах по изучению эмоционального интеллекта Д. Гоулман [2] наглядно показал, что успех личности может определяться не только уровнем умственного развития, но и особенностями мышления, которое определяется способностью к эмоциональной саморегуляции и самопознанию, умением выражать собственные чувства, быстро реагировать и понимать состояние других людей.

По мнению Л.К. Аверченко [1] понятие «эмоциональный интеллект» включает в себя такие аспекты, как межличностный и внутриличностный, то есть способность управлять собой и отношениями с другими людьми. Автор считает, что межличностный аспект предполагает наличие у личности открытости, коммуникабельности, эмпатии, способности изучать и развивать увлечения других, способность работать в команде. Внутриличностный аспект включает самооценку, уверенность, осознанность, терпимость, самоконтроль, открытость, ответственность, активность, заинтересованность, гибкость, оптимизм.

В свою очередь А.К. Кравцова [3] под «эмоциональным интеллектом» понимает целостность и единство эмоциональных, когнитивных и регуляторных функций. Автор подчеркивает, что эмоциональный интеллект понимается как совокупность программ – «мотиваторов» и «регуляторов» деятельности и общения, отвечающих за осознание себя и иных индивидов, социальное поведение личности и саморегуляцию. Вопрос эмоциональной саморегуляции, по мнению А.К. Кравцовой, является достаточно значимым аспектом, в связи с тем, что высокие психологические нагрузки могут привести к синдрому «эмоционального выгорания». Эмоционально отрицательные ситуации приводят к повышению у педагогов раздражительности, тревожности, пессимизма, что отрицательно отражается на его деятельности, на взаимоотношениях с детьми, родителями и коллегами, к возникновению неудовлетворенности педагогом своей деятельностью.

В процессе формирования эмоционального интеллекта, развития эмоционально-интеллектуальной стратегии в целом необходимо развивать следующие аспекты: самооценку, осознанность, мотивацию и адаптивность. Первое направление эмоционально-интеллектуальной стратегии – осознанность, предполагает осознание и понимание своих чувств, мыслей и поведения. Самооценка предполагает умение лично не обращать внимания на мнение и оценки окружающих. Мотивация включает в себя целеполагание, желание саморазвиваться, быть открытым ко всему новому. Адаптивность – это, прежде всего, развитие эмпатии, коммуникабельности, стрессоустойчивости, умения принимать решения.

Эмоциональный интеллект Г. Орме представляет в виде пирамиды, чем больше она, тем больше возможностей влиять на жизнь других и свою собственную [4]. Для возведения результативной жизненной стратегии необходимо осознать свои сильные стороны и уделять внимание слабым.

С целью формирования эмоционального интеллекта у педагогов в дошкольной образовательной организации мы использовали групповые и индивидуальные формы работы. Игры и тренинговые упражнения с воспитателями были направлены на «осознание себя» для понимания того, что с ними происходит, какие эмоции испытывают (раздражение или тревогу, усталость или апатию) и как на них реагировать. Работали над «саморегуляцией», умением контролировать свои эмоции, брать на себя ответственность, не перекладывая на других, адекватно реагировать на перемены, оценивать свои возможности и достоинства в любых жизненных ситуациях. Воспитатели активно участвовали в игровых упражнениях на распознавание и принятие настроения

других людей, на считывание невербальных знаков. Ценность использованных упражнений («Зато!», «Сегодня я такая ...», «Лампочки интересов», «Я тебя понимаю», «Эмоции в красках» и др.) заключалась еще и в том, что их можно было применять при работе с детьми по развитию эмоционального интеллекта у дошкольников. Так, например, один из участников поворачивался спиной в круг, другой, по указанию инструктора, описывал одного из присутствующих, отвернувшись должен был понять о ком идет речь. Другое задание заключалось в прочтении отрывка из знакомой сказки, выражая разные эмоции. Использовали приемы работы с негативными эмоциями (страхом, тревогой, злостью), на знание способов отвлечь внимание, успокоить, на умение настроиться на других в любом их состоянии (не кричать на плачущего ребенка, возможно, он устал или голоден; не спорить с агрессивно настроенными людьми и т.п.).

Для повышения психолого-педагогических знаний воспитателей, развития умений саморегуляции и самопомощи в ситуациях эмоционального выгорания провели семинары-практикумы: «Эмоции и чувства», «Профилактика стресса в педагогической деятельности», «Развитие стрессоустойчивости у педагогов как условие предупреждения эмоционального выгорания». Способность называть и определять свои эмоции позволяет по вербальным и невербальным сигналам распознавать чужие. При проведении мероприятий учитывали, что эмоциональный интеллект тесно связан с мотивацией, умением представлять чужие интересы, внушать людям веру в лучшее. Предлагали ситуации, где нужно было проявить инициативу, рационально распределить ресурсы или обустроить общее пространство. Воспитатели учились честно описывать собственные эмоции, озвучивать свои чувства, используя Я-сообщения; при возникновении отрицательных эмоций (ревность, раздражение, зависть, злость) осознавать их источник, спокойно продумывать дальнейшие действия, принимать свои слабые и сильные стороны. Для совершенствования эмоционального интеллекта как социального навыка продумывали алгоритм действенных шагов. Одно из предложений – ежедневное ведение дневника настроения для записи эмоций после определенных событий, на последнем занятии оформили раздаточные буклеты с советами по улучшению эмоционального интеллекта.

Высокий коэффициент эмоционального интеллекта позволяет не становиться заложником эмоций, закрепить уверенность в себе, находить в трудностях возможность их решения и личностного роста. Умение человека управлять своими эмоциями, понимать чувства других, уникальное сочетание интеллектуальных способностей и эмоциональной чувствительности будет способствовать успешному выстраиванию отношений между людьми и получению в дальнейшем лучших результатов в карьере.

Литература:

1. Аверченко, Л.К. Эмоциональный интеллект как управленческая компетенция / Л.К. Аверченко // Философия образования. 2012. – № 6. – С. 244-250.
2. Гоулман Д. Эмоциональный интеллект / Д. Гоулман – М.: АСТ, 2018. – 250 с.
3. Кравцова, А.К. Тип управленческого взаимодействия лидеров и эмоциональный интеллект / А.К. Кравцова // Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал), 2012. – № 6. – С. 22.
4. Орме Г. Эмоциональное мышление как инструмент достижения успеха / Г. Орме. – М., 2003.

Об авторах:

Нугуманова Зия Фаритовна, магистрант, ФГБОУ ВО «Набережночелнинский государственный педагогический университет» г. Набережные Челны, Россия, nugumanova_98@bk.ru

Хаертдинова Рамзия Мансуровна, кандидат педагогических наук, доцент, ФГБОУ ВО «Набережночелнинский государственный педагогический университет» г. Набережные Челны, Россия, rmh777@mail.ru

About the authors:

Zilya F. Nugumanova, master student, Naberezhnye Chelny State Pedagogical University, Naberezhnye Chelny, Russia, nugumanova_98@bk.ru

Ramziya M. Khaertdinova, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Naberezhnye Chelny State Pedagogical University, Naberezhnye Chelny, Russia, rmh777@mail.ru

УДК 37.01

Чечина Е. С., Шакирова Л. Р., Хуснутдинова Р.Р.

Подходы к оценке метакомпетенций педагога

Авторы статьи предлагают описание подхода к оцениванию метакомпетенций педагога, основанных на универсальных компетенциях. Специфика оценки связана с постановкой перед учителем ситуационных задач, в которых проявляется сформированность этих компетенций на уровне владеть. Данная модель находит своё практическое применение в рамках реализации реализации федерального инновационного образовательного проекта «Модель «Учитель → учителю» в условиях цифровой трансформации образования».

Ключевые слова: компетентность педагога, метакомпетенция, оценка, универсальные компетенции, педагогическая деятельность, образование

Elena S. Chechina, Larisa R. Shakirova, Rezida R. Khusnutdinova

Approaches to Assessment of Teacher's Meta Competences

The authors of the article offer a description of the approach to assessing the teacher's metacompetencies based on universal competencies. The specificity of the assessment is associated with the setting of situational tasks for the teacher, in which the formation of these competencies at the level of mastery is manifested. This model finds its practical application in the framework of the implementation of the implementation of the federal innovative educational project "Model "Teacher → Teacher" in the context of digital transformation of education".

Keywords: teacher's competence, meta-competence, assessment, universal competences, pedagogical activity, education

Исследование выполнено в рамках реализации федерального инновационного образовательного проекта «Модель «Учитель → учителю» в условиях цифровой трансформации образования» (приказ Минобрнауки РФ № 195 от 03.03.2022).

Современная образовательная система переживает значительную трансформацию, которая связана с условиями неопределённости и быстрых изменений. Поэтому в этих условиях особую значимость приобретают не уже имеющиеся у педагога компетенции, а способность к непрерывному профессиональному развитию. В таком контексте особое значение приобретает понятие «метакомпетенция», которое ещё не имеет однозначного определения и получает в работах исследователей теоретическую интерпретацию (Д. Флеминг, Ф. Деламер, Дж. Винтертон, А. М. Николаев, Е. В. Резчикова, Л. М. Ордобоева, О. В. Кокатюхина, О. А. Шабанов). Группа исследователей федерального инновационного образовательного проекта «Модель «Учитель → учителю» в условиях цифровой трансформации образования» ФГБОУ ВО «Набережночелнинский государственный педагогический университет» придерживается следующего определения метакомпетенции: это способность формировать у себя новые навыки и компетенции самостоятельно. Понятие «метакомпетенция» закреплено и в официальном обороте в документах, регламентирующих образовательную деятельность в Российской Федерации. В распоряжении Министерства просвещения России от 25.12.2019 № Р-145 «Об утверждении методологии (целевой модели) наставничества...» предлагается следующее определение: метакомпетенция – это «способность формировать у себя новые навыки и компетенции самостоятельно, а не только манипулировать полученными извне знаниями и навыками» [4].

При этом в имеющейся научной литературе почти не находит отражение вопрос о подходах к оценке метакомпетенций. Рассмотрим некоторые из имеющихся мнений. Исследователи Е.А. Гаврилина, М.А. Захаров и А.П. Карпенко различают предметные, креативные и когнитивные метакомпетенции учащегося или его метапредметные, метакреативные и метакогнитивные компетенции. Авторы предлагают для оценки метакомпетенций пользоваться количественно оценкой, основанной на методах с применением разных типов машинного обучения: обучение с учителем, обучение без учителя, обучение с частичным привлечением учителя, обучение с подкреплением, активное обучение, многоуровневое обучение, многозадачное обучение [1, с. 241]. Из этого описания следует, что предметом оценки являются составляющие компетенции для метапредметных, метакреативных и метакогнитивных компетенций.

Команда Assessment Systems, рассматривающая метакомпетенцию как комплекс обобщённых надпрофессиональных навыков и умений, ориентированных на оценку готовности лидеров к будущим бизнес-вызовам и её дальнейшее развитие, разработала модель, основанную на 3-х «императивах» лидера, готового к вызовам будущего: «выбор, изменения, сотрудничество» [2], которые включают в себя шесть связанных между собой «доменов»: «мышление (переработка информации), решения (решение проблем и принятие решений), адаптация (адаптация к изменениям), трансформация (симулирование изменений), эмоции (эмоциональная осознанность), отношения (управление взаимоотношениями) [2].

Чтобы формировать у педагога метакомпетенции (что является важнейшей задачей профессионального образования) и оценивать их, необходимо выделить их. Для этого предлагаем обратиться к ФГОС ВО, в который

по направлению подготовки 44.04.01 Педагогическое образование (магистратура) включены универсальные компетенции, основу которых составляют надпрофессиональные навыки (системное и критическое мышление, междисциплинарная коммуникация, управление проектами и процессами, клиентоориентированность, мультиязычность и мультикультурность, работа с людьми, работа в условиях высокой неопределённости и быстрой смены условий задач). Данный выбор обусловлен ещё и тем, что оценку метакомпетенций мы можем производить только на основе нормативного документа, таковым является ФГОС ВО – магистратура по направлению подготовки 44.04.01 Педагогическое образование. Это даёт право включать приёмы и техники освоения универсальных компетенций в содержание дополнительных профессиональных программ повышения квалификации.

Рассматривая метакомпетенцию как способность формировать у себя новые навыки и компетенции самостоятельно, мы выделяем следующие группы метакомпетенций и их составляющие:

1. Аналитические метакомпетенции

МК-1. Метакомпетенция, направленная на формирование компетенции «Способен осуществлять критический анализ проблемных ситуаций на основе системного подхода, вырабатывать стратегию действий» (УК-1 ФГОС ВО – магистратура).

2. Управленческие метакомпетенции

МК-2. Метакомпетенция, направленная на формирование компетенции «Способен управлять проектом на всех этапах его жизненного цикла» (УК-2 ФГОС ВО – магистратура).

МК-3. Метакомпетенция, направленная на формирование компетенции «Способен организовывать и руководить работой команды, вырабатывая командную стратегию для достижения поставленной цели» (УК-3 ФГОС ВО – магистратура).

3. Коммуникативные метакомпетенции

МК-4. Метакомпетенция, направленная на формирование компетенции «Способен применять современные коммуникативные технологии, в том числе на иностранном(ых) языке(ах), для академического и профессионального взаимодействия» (УК-4 ФГОС ВО – магистратура).

МК-5. Метакомпетенция, направленная на формирование компетенции «Способен анализировать и учитывать разнообразие культур в процессе межкультурного взаимодействия» (УК-5 ФГОС ВО – магистратура).

4. Лидерские метакомпетенции

МК-6. Метакомпетенция, направленная на формирование компетенции «Способен определять и реализовывать приоритеты собственной деятельности и способы её совершенствования на основе самооценки» (УК-6 ФГОС ВО – магистратура).

Способность формировать у себя новые навыки и компетенции – это уровень владения компетенцией. Поэтому не целесообразно метакомпетенции оценивать по уровням: «знать», «уметь», «владеть». Следовательно, предметом оценки метакомпетенций является уровень сформированности универсальных компетенций. Как только компетенция сформирована на уровне «владеть», она переходит в метакомпетенцию.

Покажем это на примере одной метакомпетенции – «МК-6 Способен определять и реализовывать приоритеты собственной деятельности и способы её совершенствования на основе самооценки». Для этой метакомпетенции мы выделяем следующие индикаторы с указанием уровнем освоения универсальной компетенции:

УК-6.1. Самоорганизация и управление собственными ресурсами. Знать методики самооценки, самоконтроля и саморазвития. Уметь оценивать свои ресурсы и их пределы (личностные, ситуативные, временные) для успешного выполнения порученного задания. Владеть техниками (методиками, приёмами, технологиями) формирования способности к самоорганизации и управлению собственными ресурсами.

УК-6.2. Определение потребностей и приоритетов в образовании и развитии. Знать методики самооценки, самоконтроля и саморазвития. Уметь определять образовательные потребности и способы совершенствования собственной (в т.ч. профессиональной) деятельности на основе самооценки. Владеть техниками (методиками, приёмами, технологиями) формирования способности к реализации приоритетов собственной деятельности.

УК-6.3. Использование внешних ресурсов для образования и развития. Знать внешние ресурсы для образования и развития. Уметь выбирать и реализовывать с использованием инструментов непрерывного образования возможности развития профессиональных компетенций и социальных навыков. Владеть техниками (методиками, приёмами, технологиями) формирования способности к развитию профессиональных компетенций и социальных навыков.

УК-6.4. Построение траектории личностного и профессионального развития. Знать техники (методики, технологии) построения траектории личностного и профессионального развития. Уметь выстраивать гибкую профессиональную траекторию, с учётом накопленного опыта профессиональной деятельности, изменяющихся требований рынка труда и стратегии личного развития. Владеть техниками (методиками, приёмами, технологиями) формирования способности к построению траектории личностного и профессионального развития.

Подобным образом могут быть описаны оставшиеся метакомпетенции. На основе такого подхода разработаны задания для оценки уровня владения педагогами универсальных компетенций. Инструментом оценки являются ситуационные задачи. Приведём пример ситуационной задачи для оценки метакомпетенции МК-6 (МК-6.2. Умеет определять образовательные потребности на основе самооценки):

Описание ситуации:

Вы, молодой специалист, делитесь с коллегой: «С детьми я как раз-таки не устаю. Устаю с бесконечными бумажками и тетрадками. Проверять сложно – каждый день минимум 54 тетради. Мой рабочий день сейчас начинается в 11 утра (вторая смена), а заканчивается в 10 вечера, когда проверю все тетрадки. Домой их брать не хочу, пусть работа остается на работе. У меня пока нет семьи и детей, поэтому спешить особо некуда. Я могу

позволить себе задерживаться на работе. Кроме тетрадок, надо ещё заполнить обычный журнал, электронный, написать отчёт» [3].

Формулировка задачи:

Определите уровень, на котором находится проблема.

Варианты решения:

1. Окружение. 2. Действия. 3. Навыки. 4. Ценности. 5. Идентичность

В рамках реализации федерального инновационного образовательного проекта «Модель «Учитель → учителю» в условиях цифровой трансформации образования» была проведена оценка универсальных компетенций у 72 учителей целевой аудитории. На основе данной оценки учителя целевой группы разработаны следующие дополнительные профессиональные программы повышения квалификации: «Управление проектами», «Управление командой проекта», «Современные технологии для организации эффективной коммуникации», «Построение траектории личностного и профессионального развития». Объём освоения программы 36 часов. В рамках данных программ учителя целевой группы осваивают одну универсальную компетенцию до уровня «знать» и «уметь».

Таким образом, оценивание метакомпетенций у педагогов должно сопровождаться погружением их в реальную педагогическую ситуацию, для решения которой учителю необходимо показать сформированность универсальных компетенций.

Литература:

1. Гаврилина, Е.А. Количественная оценка метакомпетенций учащихся на основе методов машинного обучения / Е.А. Гаврилина, М.А. Захаров, А.П. Карпенко // Наука и образование. – 2015. – № 4. – С. 228–253.
2. Как оценить метакомпетенции лидеров будущего? – URL: <https://assessmentsystemsru.com/kak-otsenit-metakompetentcii-liderov-buduschego/> (дата обращения: 31.07.2022).
3. Молодые учителя рассказали, почему они бегут из школы и как всё исправить. – URL: <https://intalent.pro/article/molodye-uchitelya-rasskazali-pochemu-oni-begut-iz-shkoly-i-kak-vse-ispravit.html> (дата обращения 26.02.2021)
4. Об утверждении методологии (целевой модели) наставничества обучающихся для организаций, осуществляющих образовательную деятельность по общеобразовательным, дополнительным общеобразовательным и программам среднего профессионального образования, в том числе с применением лучших практик обмена опытом между обучающимися: распоряжение Министерства просвещения России от 25.12.2019 № Р-145. – URL: <https://docs.edu.gov.ru/document/b014f0f434e770efe527956bdb272a38> (дата обращения: 31.07.2022).

Об авторах:

Чечина Елена Станиславовна, заведующий, Лаборатория педагогических инноваций, институт дополнительного профессионального образования, ФГБОУ ВО «Набережночелнинский государственный педагогический университет», г. Набережные Челны, Россия

Шакирова Лариса Рамилевна, директор, институт дополнительного профессионального образования ФГБОУ ВО «Набережночелнинский государственный педагогический университет», г. Набережные Челны, Россия

Хуснутдинова Резида Рустамовна, кандидат психологических наук, и. о. заведующего кафедрой психолого-педагогического и специального дефектологического образования, ФГБОУ ВО «Набережночелнинский государственный педагогический университет», г. Набережные Челны, Россия

About the authors:

Elena S. Chechina, Head, Laboratory of Pedagogical Innovations, Institute of Additional Professional Education, Naberezhnye Chelny State Pedagogical University, Naberezhnye Chelny, Russia

Larisa R. Shakirova, Director, Institute of Additional Professional Education, Naberezhnye Chelny State Pedagogical University, Naberezhnye Chelny, Russia

Rezida R. Khusnutdinova, Candidate of Psychological Sciences, Acting Head of the Department of Psychological, Pedagogical and Special Defectological Education, Naberezhnye Chelny State Pedagogical University, Naberezhnye Chelny, Russia

УДК 159.922.8

Шевякова Ю.С.

Стрессоустойчивость личности как значимый навык построения карьерного трека выпускника колледжа информационных технологий

Современные работодатели требуют от специалистов эффективного осуществления профессиональной деятельности, в условиях неопределённости быстро меняющегося и развивающегося мира. Для построения успешной карьеры и уверенного будущего необходимо формировать не только профессиональные знания, но и развивать гибкие навыки.

Ключевые слова: стрессоустойчивость, стресс, гибкие навыки

Yulia S. Shevyakova

Personal Stress Tolerance as a Significant Skill of Building a Career Track of a Graduate of the College of Information Technology

Modern employers require specialists to carry out their professional activities effectively, in conditions of uncertainty in a rapidly changing and developing world. To build a successful career and a confident future, it is necessary to form not only professional knowledge, but also to develop flexible skills.

Keywords: stress resistance, stress, soft skills

День за днём темп развития современного человека ускоряется, и на первый план выходят такие ценности как успех и достижения, могущество и власть, конкуренция и рациональность. Жизненное положение становится всё более экстремальным, наблюдается стремительный подъём показателя стресса. Сегодняшняя ситуация в мире, которая связана с политической и финансовой нестабильностью, а также условиями существования в период пандемии Covid-19, лишь ухудшает эмоциональное состояние граждан.

С международными тенденциями изменяется и профессиональная сфера. Требования, предъявляемые к современному образованию, являются специфической особенностью нашего времени. Рынок труда меняется и возникает потребность в специалистах нового уровня. Работодателям необходимы эффективные специалисты с сформированными гибкими навыками (soft skills), способные своевременно приспосабливаться к меняющимся условиям в мире и в своей профессиональной деятельности. На сегодняшний день выбирают кандидатов, обладающих системным мышлением, имеющих представление о разных областях жизни и актуальных инновационных процессах.

Стресс влияет на наше восприятие реальности – задачи представляются труднее, сроки – недостижимыми, а коллеги и начальство – несносными. И как сказал основоположник учения о стрессе канадский учёный Ганс Селье «Стресс есть неспецифический ответ организма на любое предъявленное ему требование». Говоря иначе, нас убивает не сам стресс, а наша реакция на него.

С каждым днем все больше людей подвергаются ежедневному стрессу – дома, на учёбе, на работе. Прежде всего это связано с жестким цейтнотом, большим неконтролируемым потоком информации и огромным количеством планов и проектов. Именно поэтому такой гибкий навык как стрессоустойчивость, важен не только в повседневной жизни, но и в профессиональной области.

Множественные исследования, посвященные изучению стрессоустойчивости, выявляют, что у этого психологического феномена методологические разработки не в полной мере сформированы. При этом полученные данные уровня стрессоустойчивости студентов в период обучения, несут определенную ценность с позиции достоверности предполагаемой предстоящей деятельности.

Несомненно, на этапе профессионального обучения уровень и структура стрессоустойчивости студента могут измениться, но тем не менее, перестройка будет осуществляться в соответствии с существующими индивидуальными личностными и субъектно-деятельностными образованиями, определяющими ее. Установление этих особенностей является причиной формирования ориентированной работы со студентами по пониманию и трансформированию структуры стрессоустойчивости и факторов, детерминирующих ее в течение всего образовательного периода. Это позволит в начальной стадии сделать правильный выбор потенциальной сферы деятельности, с ориентацией на профессиональное развитие кандидата, ограждая от негативных последствий психологических разногласий между реальным и идеальным «Я». Между формированием уровня развития профессиональной квалификации и совершенной формой компетентности специалиста.

В связи с этим, сегодняшнее профессиональное обучение необходимо встраивать формирование и развитие личности студентов, побуждающее на профессиональное и личностное развитие. Надлежащие профессиональные

знания и соответствующий уровень социально-психологической компетентности необходимые составляющие будущего специалиста.

Работодатели хотят иметь в штате не просто компетентных, но и стрессоустойчивых сотрудников. Однако не все работники, имеют достаточную стрессоустойчивость и в результате не справляются с объемами работы и быстро выгорают.

В современных реалиях, условиях глобализации и цифровизации, постоянный информационный поток нуждается в качественной фильтрации. Состретенность, усердие и целеустремленность сейчас стоит, если не на первом, то в пятёрке самых важных качеств, которыми должен обладать современный специалист. Всего этого можно добиться только, имея огромный потенциал к стрессоустойчивости. Ведь темпы меняющегося и развивающегося мира, периодически, ставят в условия неопределённости, а иногда и страха.

Роль специалиста в сфере информационных технологий становится всё более значимой, благодаря активному развитию и распространению информационных технологий в бизнес организациях.

В сфере своего труда эти сотрудники часто подвергаются влиянию внешних факторов, которые значительно влияют на их психоэмоциональное состояние и снижают уровень качества их работы. Для того, чтобы поддерживать высокий уровень профессиональной деятельности и психическое здоровье необходимо обладать навыком стрессоустойчивости.

Стрессоустойчивость является понятием компонентным и состоит из нескольких составляющих:

- волевой показатель как способность к саморегуляции и контролю над мыслями и эмоциями
- психофизиологический, включающий особенности психики, темперамента и состояние нервной системы
- интеллектуальный, отвечает за умение анализировать и принимать правильные решения
- эмоциональный, предполагает объем личного опыта предыдущих переживаний.

Противостояние стрессовому влиянию называется стрессоустойчивостью. Существенной особенностью, которой является умение не только поддерживать, но и повышать степень эффективности деятельности при стрессовом положении.

Влияние факторов информационной нагрузки и неопределенности, факторов ответственности и дефицита времени, внутриличностных конфликтов и межличностных конфликтов, внешнесредовой и внутриорганизационный фактор, фактор конкуренции и фактор влияния криминальной среды на деятельность организаций, фактор нестабильности макросоциальной и макроэкономической динамики, а также фактор контролирующих и инспектирующих организаций приводит к снижению работоспособности.

Для того, чтобы выявить риски, связанные с психофизиологическими и внешними факторами, с которыми встречается IT специалист, применяют разнообразные приёмы, позволяющие определить степень стрессоустойчивости.

В условиях информационного влияния для анализа стрессоустойчивости IT специалистов, используют следующие методы, зарекомендовавшие себя и в нашей стране, и за рубежом, отмеченные результативной оценкой: «Тест жизнестойкости» С. Мадди и модель поведения в стрессовых ситуациях (шкала SACS). Эти методы включают и внутренние психофизиологические и внешние факторы.

Степень стрессоустойчивости показывает способность противостоять возникающим сложностям и показывает возможности личности преодолевать эмоциональный фактор и действовать логично. Уровни стрессоустойчивости делятся на 3 типа: высокий – мало подвержен стрессу, средний – стрессовые ситуации могут повлиять на эффективность труда и низкий – острая реакция на стресс.

Развитие стрессоустойчивости рассматривается как механизм накопления ресурсов личности. Основываясь на теории сохранения ресурсов С. Хобфолла о позиции роли личностных ресурсов, можно предположить, что условиями формирования стрессоустойчивости является понимание феномена стресс и знание о методах и способах совладания. Навык саморегуляции психофизиологического и эмоционального состояния, умение действовать осознанно и логично и способность позитивно мыслить – всё это помогает снизить стресс в экстремальной ситуации и предотвратить возникновение стрессовых реакций.

В стрессовые ситуации неизбежно попадают все. Одни могут не обратить внимание, а других они выводят из душевного равновесия. И тут большое значение имеет умение справляться с негативными ситуациями.

Литература:

1. Войт, Н.Н. Информатика и вычислительная техника – Ульяновск : УлГТУ, 2011.
2. Лозовой, А.Ю., Защитина Е.К., Названова И.А. Гибкие навыки студентов как фактор повышения их профессиональной конкурентоспособности // Планирование и обеспечение подготовки кадров для промышленно-экономического комплекса региона. 2019. Т. 1. С. 76–79.
3. Миронова, П.В. Сущностно-содержательная характеристика понятия «надпрофессиональные навыки» // Современные научные исследования: актуальные вопросы, достижения и инновации : сб. ст. XIV Междунар. науч.-практ. конф. Пенза, 2020. С. 153–159.
4. Пономарева, О.Я. Сформированность гибких навыков (soft skills) как условие адаптации современного поколения к рынку труда // Актуальные проблемы социального профессионально-экономического вхождения молодежи региональную общественно-производственную среду : материалы II Междунар. науч.-практ. конф. / Отв. за выпуск Л. П. Пачикова, Т. В. Филипповская. Екатеринбург, 2018. С. 29–33.
5. Селье Г. Стресс без дистресса. – М., 1979. 123–124 с.

6. Хижная, А.В., Семенова К.А., Хрулева О.С. Профессиональное воспитание студентов вуза // В сборнике: Социальные и технические сервисы: проблемы и пути развития сборник статей по материалам V Всероссийской научно-практической конференции. Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина. 2018. С. 98-100
7. Хобфолл С. Э. Энциклопедия стресса (второе издание). 2007.

Об авторе:

Шевякова Юлия Сергеевна, магистрант, Российский университет дружбы народов, г. Москва, Россия, zenona@list.ru

About the author:

Yulia S. Shevyakova, undergraduate, Peoples' Friendship University of Russia, Moscow, Russia, zenona@list.ru

ISSN 2713-2730



9 772713 273002 >