

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»**
12 октября 2023 года, Набережные Челны

The issue is dedicated to
All-Russian Scientific and Practical Conference
**«MODERN CHALLENGES OF
PSYCHOLOGICAL, PEDAGOGICAL AND
DEFECTOLOGICAL EDUCATION»**
October 12, 2023, Naberezhnye Chelny

BULLETIN

of Naberezhnye Chelny
state pedagogical University

2023 / 4 (47) СПЕЦВЫПУСК

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

Научно-теоретический журнал

ВЕСТНИК

Набережночелнинского государственного
педагогического университета

№4 (47) • Ноябрь • 2023 • Спецвыпуск

Scientific and theoretical journal

BULLETIN

of Naberezhnye Chelny
state pedagogical University

№4 (47) • November • 2023 • Special issue

Научно-теоретический журнал

ВЕСТНИК

Набережночелнинского государственного педагогического университета

ISSN: 2713-2730

№4 (47) • Ноябрь • 2023 • 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:

Давлетгареева А.И., редакционно-издательский отдел

Дизайн/верстка:

Давлетгареева А.И., 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

Сорокумеева 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 20.11.2023. Формат 60x90 1/8. Усл. печ. л. 17. Тираж печатный: 30 экз.

Отпечатано в типографии ООО «ДДЦ «Ислам нуры», Республика Татарстан, г. Набережные Челны, ул. Центральная, д. 72.

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

№4 (47) • November • 2023 • 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:

A. Davletgareeva, editorial and publishing department

Design/coding:

A. Davletgareeva, editorial and publishing department

BOARD:

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

Ayyub Sevdim-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 Office and Publishing House: 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 20.11.2023. Format: 60x90 1/8. Printing l. 17. Run of 30 copies (Print).

Printed in LLC SBC Islam Nuri. Republic of Tatarstan, Naberezhnye Chelny, Tsentralnaya Street, 72.

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

Анисимова Ю.Н., Султанова Р.С. Гендерные особенности проявления страхов у старших дошкольников	9
Yulia N. Anisimova, Ramzilya S. Sultanova Gender characteristics of the manifestation of insurance in older preschoolers	9
Бажутина С.Б. Технология диагностики и коррекции ценностно-смысловой сферы взрослых людей.....	12
Svetlana B. Bazhutina Technology of diagnostics and correction of the value-semantic sphere of adults.....	12
Баранова Э.А. Особенности познавательной активности детей старшего дошкольного возраста	15
Elvira A. Baranova Features of cognitive activity of older preschool children.....	15
Большакова С.В. Развивающий потенциал арт-педагогических занятий в организации творческого досуга школьников.....	18
Svetlana V. Bolshakova Developmental potential of art-pedagogical classes in organizing creative leisure time for schoolchildren.....	18
Гайсина А.Р. Совместная деятельность школы и родителей как условие становления системы государственно-общественного управления образованием	21
Alsou R. Gaisina Joint activity of the school and parents as a condition for the formation of the system of state-public education management.....	21
Галияхметова А.Э., Коновалова Е.В. Теоретические аспекты управления планированием воспитательно-образовательной работы в дошкольной организации	24
Alina E. Galiakhmetova, Elena V. Konovalova Theoretical aspects of planning management of educational work in a preschool organization.....	24
Гарипова Г.И., Рахматуллина Л.В. Онтологический аспект пространства школы в экзистенциальном становлении младшего школьника.....	27
Gulnara I. Garipova, Leila V. Rakhmatullina Ontological aspect of school space in existential formation of a junior schoolboy	27
Назмиева Л.С., Мажарова С.В. Формирование саморегуляции у дошкольников.....	30
Lyudmila S. Nazmieva, Svetlana V. Mazharova Formation of self-regulation in preschool children	30
Новикова И.А., Бычкова П.А. Академическая мотивация и отношение к цифровым образовательным технологиям у студентов психолого-педагогического образования: на примере РУДН и НГПУ.....	33
Irina A. Novikova, Polina A. Bychkova Academic Motivation and Attitudes towards Digital Educational Technologies in Psychological and Pedagogical Students: Case of RUDN University and NCSPU	33
Смолина М.А. Психолого-педагогическая проблема развития звуковой и интонационной культуры детей младшего дошкольного возраста	37
Marina A. Smolina Psychological and pedagogical problem of the development of sound and intonation culture of preschool children	37
Султанова Н.Д., Хуснутдинова Р.Р., Газизуллина Г.А. Деятельность службы психолого-педагогической поддержки университета	41
Nailya D. Sultanova, Rezeda R. Khusnutdinova, Guzel A. Gazizullina Activities of the University's psychological and pedagogical support service	41
Сынгизова М.Г. Скринкаст-видео как средство дистанционного обучения студентов.....	45
Margarita G. Syngizova Screencast video as a means of distance learning for students.....	45
Хайбрахманова Э.А. Конструирование как средство формирования творческих способностей детей старшего	

дошкольного возраста	48
Elvira A. Khaibrahmanova Construction as a means of forming creative abilities of senior preschool children.....	48
Шагивалиева Г.К., Рахматуллина Л.В. Оптимизация отношений в системе «учитель-ученик» как фактор развития познавательной активности обучающихся (из опыта исследования).....	51
Gulnara K. Shagivalieva, Layla V. Rakhmatullina Optimization of relations in the «teacher-student» system as a factor in the development of cognitive activity of students (from research experience)	51

РАЗДЕЛ II

АКТУАЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ ДЕФЕКТОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ, ТОМ ЧИСЛЕ ИНКЛЮЗИВНОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ В ОБРАЗОВАНИИ

Аетбаева А.Ф. Развитие положительных взаимоотношений дошкольников в условиях поликультурного образования	54
Adilya F. Aetbaeva Analysis of the level of adaptation to learning in the conditions of inclusive education of primary school children with autism spectrum disorder (ASD)	54
Балобанова М.Н., Морозов Н.А. Актуальные проблемы инклюзивного образования и способы их решения	57
Margarita N. Balabanova, Nikolay A. Morozov Current problems of inclusive education and ways to solve them	57
Белая С.А. Логопедическая работа по формированию понимания текста у младших школьников с дислексией на материале русских народных сказок	61
Sofia A. Belaya Speech therapy work on the formation of understanding of the text in younger schoolchildren with dyslexia based on the material of Russian folk tales	61
Галан М.А. Исторические этапы развития логопедии и актуальные проблемы в современном образовании.....	64
Marina A. Galan Historical stages in the development of speech therapy and current problems in modern education.....	64
Ганиева А.М., Гатауллина Г.М. Реализация процесса управления методической работой по речевому развитию дошкольников в условиях лаборатории комплексных исследований при ВО ФГБОУ НГПУ	68
Albina M. Ganieva, Gulnaz M. Gataullina Implementation of the management process of methodological work on the speech development of preschoolers in the conditions of the laboratory of complex research at the FGBOU NGPU	68
Закирова Г.Р., Хакимова Г.А. Проблемы и преимущества развития речи билингвальных детей	72
Guzel R. Zakirova, Gulnara A. Khakimova Problems and advantages of speech development in bilingual children.....	72
Краснова А.В., Лапшина Л.М. Игровые технологии в работе учителя-дефектолога с обучающимися, имеющими задержку психического развития	75
Alyona V. Krasnova, Lyubov M. Lapshina Game technologies in the work of a defectologist teacher with students with mental retardation.....	76
Лапшина Л.М., Коробинцева М.С. Психологическая готовность современного педагога общеобразовательной организации к работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного обучения.....	79
Lyubov M. Lapshina, Maria S. Korobintseva Psychological readiness of a modern teacher of a general education organization to work with children with disabilities in inclusive education	80
Малютина О.Ю. Актуальные аспекты сохранения и стабилизации психо-эмоционального здоровья детей с ограниченными возможностями здоровья в ходе образовательного процесса	83
Olesya Y. Malyutina Current aspects of conservation and stabilization psycho-emotional health children with disabilities during the educational process.....	83
Образцова Е.Н., Никищенко О.С., Тяпко Т.В. Реализация особенностей формирования образовательных результатов, социальных навыков, ИКТ-компетентности у детей с расстройством аутистического спектра	87
Elena N. Obratsova, Oksana S. Nikishenko, Tatyana V. Tyapko	

Implementation of the features of the formation of educational results, social skills, ICT competence in children with autism spectrum disorder.....	87
Петруня О.М.	
О влиянии стресса на состояние органа зрения и высшие психические функции слабовидящих детей.....	93
Olga M. Petrunya	
On the influence of stress on the visual analyzer condition and higher mental function of visual impaired children.....	93
Родионова О.Н.	
Социализация детей с особыми образовательными потребностями в условиях дошкольной организации.....	96
Olga N. Rodionova	
Socialization of children with special educational needs in a preschool organization.....	96
Хакимова Г.А., Нуруллина А.Р.	
Особенности диагностики и коррекции дисграфии у младших школьников.....	99
Gulnara A. Khakimova, Almira R. Nurullina	
Features of diagnosis and correction of dysgraphia in primary school children.....	99

РАЗДЕЛ III ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ БЕЗОПАСНОСТЬ МЕЖКУЛЬТУРНОГО И МЕЖЭТНИЧЕСКОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ

Барышева Е.И.	
Оптимизм / пессимизм как индивидуальная картина отношения к миру.....	102
Elena I. Barysheva	
Optimism / pessimism as individual form of the world attitude.....	102
Миннуллина Э.И., Хазратова Ф.В.	
Развитие социокультурной компетенции руководства школы в условиях поликультурной образовательной среды (на примере Республики Татарстан).....	105
Elza I. Minnullina, Firuza V. Khazratova	
Development of socio-cultural competence of school director in a multicultural educational environment (on the example of the Republic of Tatarstan).....	105
Пономарева Л.И., Ган Н.Ю.	
Теоретические аспекты проблемы воспитания культуры безопасного поведения детей дошкольного возраста.....	108
Lyudmila I. Ponomareva, Natalya Yu. Gan	
Theoretical aspects of the problem of education of a culture of safe behavior in preschool children.....	108
Рахматуллина Л.В., Гумерова М.М.	
О сопровождении университетом деятельности профильных психолого-педагогических классов в аспекте межкультурного и межэтнического взаимодействия обучающихся.....	111
Leila V. Rakhmatullina, Marina M. Gumerova	
About university support of the activity of profile psychological and pedagogical classes in the aspect of intercultural and interethnic interaction of students.....	111
Сафина А.М., Гарнышева Т.В.	
К вариантам создания безопасной и бережной среды в классе.....	114
Aelita M. Safina, Tatyana V. Garnysheva	
A way to create a safe and nurturing classroom environment.....	114
Хакимова Н.Г., Кузнецова Е.С.	
Психология буллинга и работа педагога с ситуацией травли в школе.....	117
Nailya. G. Khakimova, Yelizaveta S. Kuznetsova	
Psychology of bullying and teacher's work with the situation of bullying at school.....	117

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

Амзеева Г.А., Коновалова Е.В.	
Исследование понятия эмоциональной устойчивости.....	121
Gulnara A. Amzeeva, Elena V. Konovalova	
The study of the concept of emotional stability.....	121
Ганиева А.М., Киреева К.И.	
Эмоциональный интеллект: методики оценки у дошкольников.....	124
Albina M. Ganieva, Karlugach I. Kireeva	
Emotional intelligence: assessment methods for preschoolers.....	124
Маркова Н.Г., Гагарина Д.А.	
Мобильное образование учителя, как возможность находить ресурсы для совершенствования	

собственного эмоционального интеллекта.....	127
Nadezhda G. Markova, Jamilya A. Gagarina	
Mobile education for teachers as an opportunity to find resources to improve their own emotional intelligence	127
Хаертдинова Р.М., Нугуманова З.Ф.	
Эмоциональный интеллект как важный фактор успешной педагогической деятельности	130
Ramzia M. Khaertdinova, Zilya F. Nugumanova	
Emotional intelligence as an important factor of successful pedagogical activity	130
Сунгурова Н.Л., Тихонова А.А.	
Особенности стратегий поведения в конфликтной ситуации и стрессоустойчивости у сотрудников московского метрополитена.....	133
Nina.L. Sungurova, Anastasia.A. Tikhonova	
Specifics of conflict behavior strategies and stress among the moscow metro stuff.....	133

Материалы участников в рамках
Всероссийской научно-практической
конференции

«СОВРЕМЕННЫЕ ВЫЗОВЫ ПСИХОЛОГО- ПЕДАГОГИЧЕСКОГО И ДЕФЕКТОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ»

12 октября 2023 года, Набережные Челны

12 октября 2023 года на базе Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Набережночелнинский государственный педагогический университет» (далее ФГБОУ ВО «НГПУ») состоялась Всероссийская научно-практическая конференция с международным участием «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, Кызылординский университет им. КоркытАта, г. Кызылорда, Республика Казахстан, Казахстанский Институт Менеджмента, Экономики и Прогнозирования, г. Алма-Ата, Республика Казахстан, Южный федеральный университет, г. Ростов-на-Дону, Новосибирский государственный педагогический университет, Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева, г. Чебоксары, Институт коррекционной педагогики, г. Москва, Российский университет дружбы народов, г. Москва, Луганский государственный педагогический университет, Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского, Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы г. Уфа, 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. Психолого-педагогические проблемы развития личности в системе образования;
2. Актуальные аспекты дефектологического образования, том числе инклюзивное взаимодействие в образовании;
3. Психологическая безопасность межкультурного и межэтнического взаимодействия;
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.

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

«MODERN CHALLENGES OF PSYCHOLOGICAL, PEDAGOGICAL AND DEFECTOLOGICAL EDUCATION»

October 12, 2023, Naberezhnye Chelny

РАЗДЕЛ I
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ
В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 159.923

Анисимова Ю.Н., Султанова Р.С.

Гендерные особенности проявления страхов у старших дошкольников

В статье рассматриваются различия в проявлении страхов у мальчиков и девочек старшего дошкольного возраста. К шестилетнему возрасту у детей заканчивается эмоциональное развитие детей, эмоции становятся более зрелыми и устойчивыми. У старших дошкольников наиболее часто выявляются страхи, это показатель того, что формируется и развивается личность дошкольника.

Ключевые слова: гендерные особенности, страх, виды детских страхов, девочки и мальчики старшего дошкольного возраста.

Yulia N. Anisimova, Ramzilya S. Sultanova

Gender characteristics of the manifestation of insurance in older preschoolers

The article examines the differences in the manifestation of fears in boys and girls of senior preschool age. By the age of six, children's emotional development ends, emotions become more mature and stable. In older preschoolers, fears are most often identified; this is an indicator that the preschooler's personality is being formed and developed.

Keywords: gender characteristics, fear, types of children's fears, girls and boys of senior preschool age.

В настоящее время существенно возрастает потребность в раннем формировании активной, уверенной в себе личности, способной эффективно функционировать в современных условиях. В тоже время увеличивается количество детей обладающих неуравновешенной психикой, отличающихся повышенным беспокойством, неуверенностью, эмоциональной неустойчивостью [1].

Страх - это негативно окрашенный эмоциональный процесс. К причинам страхов относят реальную или воображаемую ребенком опасность. Страх человеку необходим для того, чтобы избежать, уклониться от опасности. Но иногда в дошкольном возрасте опасность является мнимой или вымышленной [5].

Зачастую в качестве причин появления страхов выделяют: отвержение, одиночество, депрессивные настроения, беспомощность, потери, негативное отношение сверстников, непонимание и т.д. Что касается последствий страха, то они вызывают: стремление к поиску защиты, укрытия, чувство паники или агрессии, состояние неопределенности и другие поведенческие проявления.

Страх - это разумный ответ на опасность, возникает во время наступления опасности, подавляет психику, его раздражители имеют определенный, специфический характер. Источник страха - прошлый травматический опыт, локализованный в правом полушарии, имеет инстинктивно обусловленную форму ответной реакции [4].

У старших дошкольников наиболее часто выявляются страхи, это показатель того, что формируется и развивается личность дошкольника.

Гендерные характеристики детей старшего дошкольного возраста имеют биологические, психологические и социальные основы.

При изучении научной литературы по проблеме исследования были выявлены следующие гендерные особенности страхов в старшем дошкольном возрасте. Именно у старших дошкольников формируется чувство времени и пространства, понимание того, что жизнь не бесконечна, люди рождаются и умирают, появляется концепция жизни. В старшем дошкольном возрасте дети впервые сталкиваются со смертью своих родственников - начинает уходить из жизни старшее поколение семьи. Такими событиями объясняется, что у детей старшего дошкольного возраста достигает апогея страх перед смертью. У эмоционально чувствительных детей страх смерти может трансформироваться и закрепиться, но в идеале он должен проходить по истечении определенного времени.

У девочек в старшем дошкольном возрасте большее количество страхов, чем у мальчиков, страхи девочек тесно связаны между собой, и больше влияют друг на друга. Девочки в старшем дошкольном возрасте в большей степени по сравнению с мальчиками испытывают страхи нападения, войны, инъекций, медиков, опозданий на занятия, наказаний, не соответствия требованиям педагогов и родителей.

Большинство страхов детей связано с благополучием семьи. В эмоциональном отношении родители старших дошкольников с повышенным уровнем страха, не способны воспринимать состояние своего ребенка, не понимают причин появления страхов. Чем ниже способность родителей понимать причины эмоциональных

состояний старших дошкольников, сопереживать, безусловно принимать, редкие эмоциональные контакты и эмоциональная поддержка, тем больше страхов у детей.

В старшем дошкольном возрасте мальчики и девочки делают игрушки своими спутниками, которые помогают им побороть страх перед темнотой, врачами, сверстниками. Игрушки помогают детям преодолеть чувство одиночества и незащитности в сложных новых условиях.

Взрослые должны контролировать просмотр мультфильмов старшими дошкольниками. Важно показывать мультфильмы соответствующие возрасту детей, помогающие побороть страхи, где сказочные персонажи пробираясь через леса, туманы, болота преодолевают различные страшные испытания и препятствия.

Чтение «страшных сказок» также полезно, старшие дошкольники приобретают опыт проживания страха. Добрые персонажи сказок успешно борются с Бабой-Ягой, Кощеем Бессмертным, Бармалеем, Снежной королевой. В своем воображении мальчики и девочки рисуют сцены доступные для осознания. Но страшных мультфильмов и мультфильмов для взрослых лучше избегать. Просмотр таких мультфильмов дает старшим дошкольникам готовые образы, к которым они могут быть не готовы психологически. Нельзя перегружать фантазию мальчиков и девочек старшего дошкольного возраста: игрушки, книги, мультфильмы должны соответствовать возрасту, исключать агрессию.

Исследование особенностей проявления страхов у старших дошкольников реализовано на базе МБДОУ «Детский сад №19 «Аленка» г. Набережные Челны. 14 мальчиков и 14 девочек старшего дошкольного возраста приняли участие в исследовании.

Было определено 2 критерия, это:

- уровень страхов;
- виды основных страхов детей.

Для диагностики детских страхов у мальчиков и девочек старшего дошкольного возраста использовался проективный рисуночный тест «Мои страхи» (автор А.И. Захаров) [2].

Таблица 1

Показатель уровня страхов у мальчиков и девочек старшего дошкольного возраста

Пол	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень
мальчики	7% (2 чел.)	39% (11 чел.)	4% (1 чел.)
девочки	4% (1 чел.)	25% (7 чел.)	21% (6 чел.)
итого	11% (3 чел)	64% (18)	25% (7)

В результате проведения проективной методики «Мои страхи» А.И.Захарова было выявлено, что большинство детей старшего дошкольного возраста имеют средний уровень страхов (64%). Дошкольники общительны, имеют адекватную самооценку и уверены в себе.

При среднем уровне страхов дети старшего дошкольного возраста переживают страхи, ожидают неприятностей. Ярко и болезненно переживают перемену обстановки и смену обстоятельств, иногда происходят приступы тревоги в непредвиденных, запутанных ситуациях. Так же, как правило, дети со средним уровнем страхов переживают трудности в деятельности, не всегда справляются с требованиями воспитателя, не могут сосредоточиться на занятиях. Новый материал ими усваивается с трудом. Дети со средним уровнем страхов при проведении рисуночного теста испытывали беспокойство и волнение.

Высокий уровень страха был выявлен у 25% исследуемых детей, мы отметили, что дошкольники не уверены в себе, агрессивны и подозрительны, нерешительны, обладают заниженной самооценкой, проявляют недоверчивость к окружающим.

Дошкольники с высоким уровнем страхов (14% мальчиков и 38% девочек) проявляли во время тестирования рассеянность, низкую работоспособность, беспокойство.

Низкий уровень выявлен у 11% старших дошкольников. Мы отметили, что ребята уверены в себе, общительны, преобладает хорошее настроение.

Далее рассмотрим различия в проявлении страхов у мальчиков и девочек старшего дошкольного возраста.

Наиболее явно страхи выражены на рисунках девочек: небольшой размер изображения, затемнение контурных линий, удвоенные линии, прерывистые линии, темные цвета в рисунке – это проявление незащитности, неуверенности в себе. У девочек и мальчиков исследуемой группы преобладают мистические страхи, но у девочек этот показатель более выражен. Статистический анализ подтвердил высказанное нами предположение о наличии гендерных различий в уровне страхов детей старшего дошкольного возраста. И для мальчиков и для девочек, характерен средний уровень страхов.

Страхи тестируемых девочек и мальчиков разделяются на следующие виды: мистические страхи (выдуманные персонажи или истории), страхи пугающих животных или насекомых (осы, пауки, волки, мыши и др.), страхи стихий (ураган, вода, гроза, молния) и другие страхи (например, несколько девочек изобразили родственников) [3].

На рисунке 1 представлены ведущие страхи тестируемых девочек и мальчиков.

У девочек и мальчиков исследуемой группы преобладают мистические страхи, но у девочек они более выражены (54%).

Девочки исследуемой группы в меньшей степени (21%) боятся стихии (воды, молнии), чем мальчики (39%).

Что касается страхов перед животными, то у мальчиков они наблюдаются в наименьшей степени (7%), у девочек данный показатель немного выше (18%).

Другие страхи проявляются в большей степени у мальчиков (11%), чем у девочек (7%).

Таким образом, были установлены и описаны основные различия в проявлении страхов у мальчиков и девочек старшего дошкольного возраста.

Чаще всего причинами появления страха у старшего дошкольника являются излишняя требовательность родителей, не учитывающая особенности развития детей, уровень их требований, внимание их интересов и т.д. Наиболее уязвимыми для страха единственными мальчики и девочки в семье как центр родительских забот и беспокойств. Девочки чаще боятся животных, а мальчики болезней, инфекций, смерти, природных стихий, ночных кошмаров и родителей. У девочек больше страхов, чем у мальчиков, их страхи тесно связаны и влияют друг на друга. Девочки более склонны опасаться нападения, войны, мальчики больше боятся инъекций, врачей, опозданий на занятия, наказаний, несоответствия требованиям родителей и педагогов.

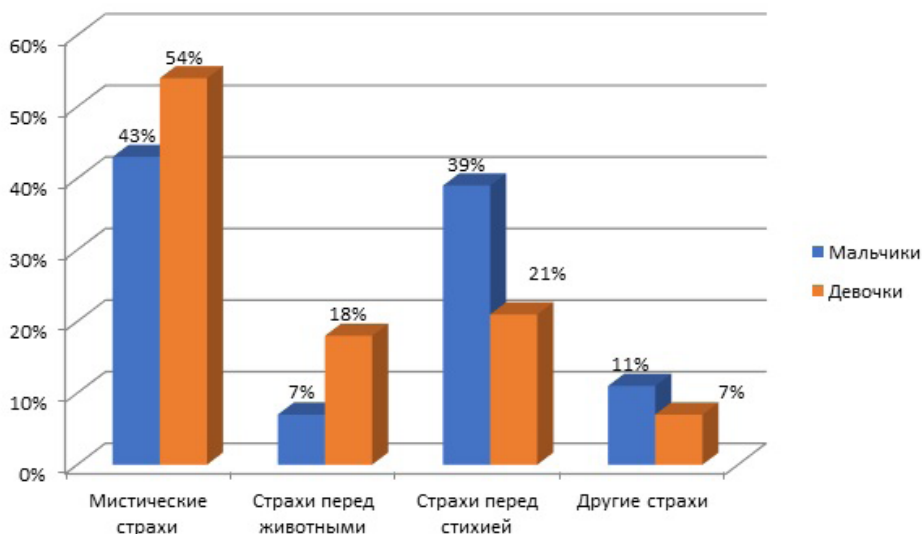


Рисунок 1 - Преобладающие виды страхов у мальчиков и девочек по методике «Мои страхи» (А.И. Захаров)

Литература:

1. Анисимова, Ю. Н. Коррекция тревожности детей старшего дошкольного возраста / Ю. Н. Анисимова, Э. Г. Хафизова // Психологическая наука и практика : материалы Международной молодежной конференции молодых ученых, Москва, 15-16 ноября 2018 года / Российский университет дружбы народов. – Москва : Российский университет дружбы народов (РУДН), 2018. – С. 338-342.
2. Дерманова, И. Б. Проективный рисуночный тест А. И. Захарова «Мои страхи» / И. Б. Дерманова // Диагностика эмоционально-нравственного развития. – Санкт-Петербург : Питер, 2017. – С. 19-28.
3. Захаров, А. И. Дневные и ночные страхи у детей / А. И. Захаров. – Санкт-Петербург : Союз, 2015. – 316 с.
4. Захаров, А. И. Происхождение детских неврозов и психотерапия / А. И. Захаров. – Москва : Эксмо-Пресс, 2015. – 448 с.
5. Щербатых, Ю. В. Психофизиологические и клинические аспекты страха, тревожности и фобий. – Воронеж : Истоки, 2013. – 238 с.

Об авторе:

Анисимова Юлия Николаевна, кандидат психологических наук, доцент, ФГБОУ ВО «Набережночелнинский государственный педагогический университет», г. Набережные Челны, Россия, yulya-vedernikova@yandex.ru

Султанова Рамзиля Сагидулловна, воспитатель, высшая квалификационная категория, МБДОУ «Детский сад №19 «Аленка» г. Набережные Челны, Россия, ramzilya.sultanova@yandex.ru

About the author:

Yulia N. Anisimova, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Naberezhnye Chelny State Pedagogical University, Naberezhnye Chelny, Russia

Ramzilya S. Sultanova, teacher, highest qualification category, MBDOU "Kindergarten No. 19 "Alenka" Naberezhnye Chelny, Russia

УДК 159.923.2

Бажутина С.Б.

Технология диагностики и коррекции ценностно-смысловой сферы взрослых людей

В статье дается описание технологии диагностики и коррекции ценностно-смысловой сферы взрослых людей. Приводятся результаты исследований, анализ полученных результатов и выявляются некоторые закономерности создания ценностно-смысловой Модели Мира и Я в нем. Автором предлагается также подробный алгоритм психокоррекционной работы с использованием полученных диагностических данных.

Ключевые слова: ценностно-смысловая сфера, личностный дихотомический конструкт, моделирование Мира, алгоритм психокоррекции ценностно-смысловой сферы клиента.

Svetlana B. Bazhutina

Technology of diagnostics and correction of the value-semantic sphere of adults

The article describes the technology of diagnostics and correction of the value-semantic sphere of adults. The results of research, analysis of the results obtained are presented and some patterns of creating a value-semantic model of the World and the Self in it are revealed. The author also suggests a detailed algorithm of psychocorrective work using the obtained diagnostic data.

Keywords: value-semantic sphere, personal dichotomous construct, modeling of the World, algorithm of psychocorrection of the value-semantic sphere of the client.

В последнее время значительно вырос интерес к ценностно-смысловому содержанию внутреннего мира субъекта. В работах Л.И. Анциферовой, Б.С. Братуся, Д.А. Леонтьева, В.П. Зинченко и многих других доказывается, какое огромное значение имеет для развития сознания человека освоение им значений и смыслов слов. В своей книге «Язык и сознание» А.Р. Лурия писал, что «усваивая значения слов, мы усваиваем общечеловеческий опыт, отражая объективный мир с различной полнотой и глубиной» [4, с.20]. Содержание этого процесса метафорически разъяснил Д.А. Леонтьев, вводя свою знаменитую формулу: «человек в мире и мир в человеке»[6]. Другими словами: смыслы, освоенные индивидом, позволяют ему выйти в мир со своим специфическим лицом, вместе с тем они же создают в его индивидуальном сознании ту неповторимую картину мира, в которой он живет. Это концептуальное положение мы и взяли в качестве основного для исследования, диагностики и коррекции смысловой сферы наших клиентов.

В качестве рабочих методик были взяты следующие. Опросник толкования слов (честь, достоинство, совесть, ответственность и т.д.), методика изучения ценностных ориентиров личности «Мои жизненные credo», проективный тест ЦТО (наш вариант методики Эткинда) для фиксации неосознаваемого респондентами отношения к ряду социально-значимых смыслов, методика Б.И. Додонова ОЭН и тест СЖО Д.А. Леонтьева.

Коррекционная работа с ценностно-смысловой сферой клиентов проводится наперед всего только с использованием данных методик ЦТО и «Мои жизненные credo» и опирается на те закономерности, которые были выявлены в ходе многочисленных психодиагностических экспериментов[2; 3]. Познакомим с некоторыми выводами, сделанными в ходе этих исследований. Начнем с толкования понятий. Приведем примеры ответов, которые давали студенты первого курса вуза. Из 14 предложенных социально-значимых понятий, несущих выраженную нравственную нагрузку, полностью всеми были определены только три: любовь, добро и зло. От 33% до 40% «неответов» были по понятиям: честь, истина, долг, достоинство. В предлагаемых студентами определениях ни одно из понятий не имело только близких по смыслу толкований, часто испытуемыми назывались лишь отдельные, не всегда самые существенные характеристики нравственно-психологических феноменов, а смысл определялся через другое схожее или рядом положенное понятие. В качестве примера приведем толкования, которые студенты дали категории «добра»: «поступок, во благо других», «субъективное явление, которое должно приносить пользу индивиду, побуждать его совершать похожие действия», «положительная энергия от чего-либо или кого-либо», «польза обществу», «субъективная оценка в положительном ключе», «хорошие, положительные качества человека», «то, что человек определяет как положительное», «то, что делается от всей души с чистой совестью», «оказание доброй услуги», «позитивные идеи касательно всего мира», «помощь людям».

Как видим, смысловое наполнение даже хорошо известной молодым людям категории, в реальности оказалось очень неточным относительно объективно существующего значения этого слова, содержательно упрощенным, или откровенно индивидуализированным. Предложенные же студентам феномены, несущие более сложную нравственно-социальную нагрузку, оказались испытуемыми в своем большинстве вообще никак не истолкованными. Эти данные лишней раз убеждают нас в необходимости организации серьезной работы с ценностно-смысловой сферой современных взрослых людей.

Вторым важным наблюдением было то, что, моделируя Мир и образ собственного Я в нем, респонденты (исследования проводились нами уже с 2000г.) используют какой-либо личностный дихотомический конструкт, чаще всего это основной, принятый всеми религиозными учениями конструкт «добро/зло». Большая часть испытуемых всех выборок (от 59% до 72%) нормативно осваивают эту дихотомию: они позитивно относятся к «доброту» и не принимают «зло». Примерно третья часть респондентов (в молодежных выборках это количество намного больше) полюса данного конструкта вообще не дифференцирует: она либо принимает, либо отвергает и то и другое, либо вообще меняет на противоположную модальность отношения. В этом случае выбираемые для моделирования конструкты оказываются более индивидуализированными: чаще всего встречается такие: «Я/другие люди», «Власть над людьми, манипулирование ими/сотрудничество с разными людьми по достижению общих целей», «Моя свобода/моя ответственность за совершаемые действия и поступки». Как видим, уже само содержание, выбираемого человеком дихотомического конструкта свидетельствует о некоторых смысловых особенностях его Модели Мира и Модели его собственного Я.

Третье. Вокруг полюсов дихотомии, принятой конкретным человеком, группируются особым образом другие социально-значимые ценности и смыслы. В группе «норма» в полюсе «добра» (с объемом выборов от 58% до 92% по разным выборкам) располагаются такие понятия как моя мама, мой муж (жена, возможно будущее), моя Совесть, доверие к собственным возможностям, уважительное отношение к людям, сотрудничество...; моя свобода, умение слышать и слушать других, понимать их. При этом самая устойчивая положительная корреляция добра по всем выборкам с мамой. В полюсе «зла» в этой группе респондентов чаще всего находится только два понятия –насилие над человеком, унижение его и зависимости от чего бы то ни было и кого бы то ни было.

В группе «деформаторов» добро и зло не имело таких четко выраженных смыслов. Так в выборке 2022-23гг. («деформаторов» 32% от общей выборки 185чел., средний возраст 25 лет)добро положительно коррелировало со злом(0,335 при $p < 0,01$) и гностическими эмоциями по методике Додонова(0,417 при $p < 0,01$),при этом зло положительно коррелировало с познанием сущности всего, происходящего вокруг (0,361 при $p < 0,01$),моими обидами(0,385 при $p < 0,01$),демократическими идеями современной Европы и США(0,486 при $p < 0,01$) и шкалой «локуса контроля – жизнь» по СЖО Д.А. Леонтьева. Заметим, что положительные корреляции добра со злом отмечаются во все выборках «деформаторов». Кроме того, в этой группе часто отмечаются еще и положительные корреляции какого-либо из названных понятий с мамой, насилием над человеком, преумножением материальных ценностей, властью над людьми.

Как видим, у представителей первой группы значительно объемнее смысловое наполнение полюса добра, а у «деформаторов» –зла, что говорит о положительно-позитивных установках смысловой Модели Мира первых и негативно-агрессивных – вторых. Это подтверждается и осознанными выборами ценностей по методике «Мои жизненные credo» в группах.

Респонденты группы «норма» проранжировали credo следующим образом: 1. Главное – это Я, мое душевное состояние и материальное положение. 2. Мое здоровье. 3. Моя семья. 4. Оставаться всегда Человеком, жизнь свою строить по общечеловеческим принципам. 5. «Жить в согласии с людьми, в уважении ими, это позволяет чувствовать себя счастливым». 6. «Главное – остаться в согласии со своей Совестью». 7. «Главное – всегда добираться до сути происходящего, правильно понимать ее и делать нужный выбор». 8. «Главное – постоянно самосовершенствоваться».

У «деформаторов» ценности распределились так: 1. Главное – это Я, мое душевное состояние и материальное положение. 2. Здоровье. 3. Главное – постоянно самосовершенствоваться. 4. Моя семья. 5. Главное – всегда добираться до сути происходящего. 6. Оставаться в согласии с Совестью. 7. Быть профессионалом. 8. «Деньги, позволяют быть хозяином жизни, и чем их больше, тем лучше».

Итак, ценности представителей группы «норма» оказались не только традиционными, но и более социально направленными и более гуманными. Другие люди, принципы человеческого сосуществования занимают в их ценностно-смысловой Модели Мира существенное место, несмотря даже на явное проявление ими эгоцентризма. А вот эгоцентризм «деформаторов» откровенно индивидуализирован: традиционные ценности в их смысловой модели имеют прикладной, потребительский характер. «Все это мне нужно для ощущений благополучия и комфорта». Об этом свидетельствует также и положительная корреляция ценности Я респондентов данной группы с показателями акизитивной направленности по методике ОЭН Додонова.

Результаты диагностики, систематизации и интерпретации полученных данных позволили нам корректней проводить работу по актуализации самосознания участников тренинговых групп «Самость и развитие Я»[1.с 242-262] и системней структурировать ценностно-смысловую сферу в процессе индивидуальных консультаций. Опишем алгоритм этого вида работы.

1. После постановки предварительного диагноза, связанного с нарушениями ценностно-смысловой сферы клиента, наличием внутреннего конфликта, проблемами в отношениях «Я/другие люди» клиенту предлагается пройти тест ЦТО и методику «Мои жизненные credo».

2. Клиент сам,используя ключ, расставляет понятия теста ЦТО, по полюсам добро и зло. Выделяет зону индифферентных отношений, ту, в которой эмоциональная оценка той или иной категории не выражена, и эти понятия объединяет в отдельную группу. Клиенту сообщается, что такое распределение он сделал на основании бессознательного или слабо осознаваемого эмоционального отношения к предложенным ему социально-значимым объектам, явлениям, ситуациям, состояниям и т.д., что он вполне может не соглашаться с полученными данными, ему просто предлагается над ними подумать.

3. Вместе с психологом-терапевтом идет обсуждение сделанного клиентом распределения.

- Выясняется, нормативное или деформированное понимание клиентом дихотомического конструкта «добро/зло». Какой полюс в смысловом наполнении объемнее – добра или зла. Обговаривается, какую смысловую нагрузку этот факт содержит.

- Выделяются такие социально-значимые понятия, которые полностью отождествляются с добром, злом, или имеют рядом расположенную форму оценивания. Обговаривается чем, по мнению клиента, это можно объяснить. С чем он внутренне не может согласиться и почему. Какие данные, действительно отражают характер его реальных отношений к Миру, что клиенту хотелось бы изменить и каким образом.

- Отдельно производится группирование принимаемых и не принимаемых клиентом категорий. В этих, вновь созданных группах, определяются основные смысло-связующие понятия, они обычно выражены степенью «явного принятия» или «непринятия».

- Резюмируются в обобщенном виде особенности смысловой Модели Мира Модели собственного Я клиента.

4. Предлагается проанализировать своеобразие проранжированных жизненных *credo*, обратить внимание на то, какие из них занимают первые восемь мест, какие стоят на 19, 20 местах в ранге.

5. Анализируется ценностное содержание выбранных значимых постулатов и содержание отвергнутых.

- Совместно обговаривается смысловое содержание каждого тезиса и определяется, как, с какой стороны этот выбранный тезис характеризует личность клиента.

- О чем говорит содержание «отвергнутых» постулатов», как оно «презентует» человека.

- Делается общий вывод об особенностях ценностных ориентиров клиента.

6. Предлагается систему выбранных ценностей сопоставить с особенностями структуры смысловой сферы клиента для более глубокого анализа ценностно-смысловой Модели Мира клиента и Модели собственного Я.

- Выясняется, есть ли противоречия в сравниваемых структурах, чем эти противоречия могут быть обусловлены. Каковы перспективы их разрешения и что для этого надо сделать.

- Дается обобщенный вывод о наличном состоянии ценностно-смысловой сферы клиента, особенностях его Моделей Мира и Я, возможных перспективах развития.

- Обозначаются пути, которые позволят отработать намеченные изменения.

Коррекционная работа с ценностно-смысловой сферой клиента должна проводиться предельно корректно, не допустим менторский тон и безапелляционные суждения. Терапевтическая беседа носит форму совместных рассуждений психолога и клиента по полученным диагностическим данным последнего.

Выводы. Диагностическая и коррекционная работа над смыслами и ценностями по предложенной технологии показывает, что, не смотря на разнообразие конкретных личностных смыслов, ценностно-смысловая Модель Мира и модель Я структурируются людьми по вполне определенным законам, которые и определяют социально-ориентированный или сугубо индивидуалистический характер этих Моделей. Размышления над полученными данными и смыслами различных понятий оказались весьма продуктивными для клиентов. Они активизировали мыслительную деятельность субъектов, помогли им взглянуть на Мир и себя в нем с новых, подчас неожиданных углов зрения.

Литература:

1. Бажутина, С. Б. Активизация самосознания как способ повышения устойчивости человека к травмам / С. Б. Бажутина // Травматизация. Преодоление последствий психотравмирующих событий : монография / под общей редакцией Е. Г. Максименко, В. В. Седнева, А. В. Гордеевой, Е. В. Новиковой. – Донецк : ООО «НПП «Фолиант», 2019. – С. 242-262.
2. Бажутина, С. Б. Особенности выстраивания смыслового пространства жителями Донбасса / С. Б. Бажутина // Актуальные проблемы правового, экономического и социально-психологического знания: теория и практика : материалы IV Международной научно-практической конференции 14 мая 2020 года. В 3 т. Т. 3 : секция 4 : Правовая психология и правосознание личности; секция 5 : Социально-психологические проблемы развития личности / Донбасская юридическая академия / отв. ред. Ю. А. Беликова. – Донецк : «Цифровая типография», 2020. – С. 110-115.
3. Бажутина, С. Б. Особенности структурирования смыслов жителями Луганщины / С. Б. Бажутина // Россия и мир: транснациональные коммуникации и взаимопроникновение культур : сборник статей международной междисциплинарной научной конференции (Москва, 22 апреля 2022 г.) / составители Р. А. Огородникова, А. А. Емельянова. – Москва : Книгодел, 2022. – С. 59-66.
4. Братусь, Б. С. К изучению смысловой сферы личности / Б. С. Братусь // Вестник МГУ. Серия 14. Психология. – 1981. – № 2. – С. 46-56.
5. Лурия, А. Р. Язык и сознание / А. Р. Лурия; под ред. Е. Д. Хомской. – 2-е изд. – Москва : Изд-во МГУ, 1998. – 336 с.
6. Леонтьев, Д. Л. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности / Д. Л. Леонтьев. – 3-е изд., доп. – Москва : Смысл, 2007. – 511 с.

Об авторах:

Бажутина Светлана Борисовна, кандидат педагогических наук, доцент Луганского государственного педагогического университета, Россия, bajuta19@gmail.com

About the authors:

Svetlana B. Bazhutina, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Luhansk State Pedagogical University, Luhansk, Russia

УДК 159.922.73

Баранова Э.А.

Особенности познавательной активности детей старшего дошкольного возраста

Статья посвящена проблеме изучения специфики проявления познавательной активности у детей старшего дошкольного возраста. Осуществлен краткий обзор имеющихся данных о становлении познавательной активности в дошкольном возрасте. Представлены эмпирические данные, полученные в ходе исследования на основе выделенной структуры познавательной активности детей старшего дошкольного возраста.

Ключевые слова: познавательная деятельность, познавательная активность, поисковая активность, дети дошкольного возраста.

Elvira A. Baranova

Features of cognitive activity of older preschool children

The article is devoted to the problem of studying the specifics of the manifestation of cognitive activity in older preschool children. A brief review of the available data on the formation of cognitive activity in preschool age is carried out. Empirical data obtained in the course of the study on the basis of the selected structure of cognitive activity of older preschool children are presented.

Keywords: cognitive activity, cognitive activity, search activity, preschool children.

На современном этапе развития системы дошкольного образования повышение познавательной активности детей является приоритетной задачей. Данный аспект подчеркивается в Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования (ФГОС ДО), где в качестве целевых ориентиров образовательных результатов отмечаются проявление ребенком любознательности, задавание вопросов взрослым и сверстникам, проявление интереса к причинно-следственным связям, попытки самостоятельно придумывать объяснения явлениям природы и поступкам людей; склонность наблюдать и экспериментировать.

Вместе с тем организация грамотной, квалифицированной педагогической работы по повышению уровня познавательной активности у детей возможна лишь при условии понимания особенностей ее проявления, в особенности, в преддверии систематического обучения в школе.

Нельзя не признать, что в последние десятилетия усилился интерес ученых к изучению и развитию познавательной активности у детей дошкольного возраста. В ряде работ дается описание ключевых характеристик этой активности: повышенная интеллектуальная, ориентировочная реакция на познавательный материал, актуализируемая под влиянием возникающей потребности; интенсивное стремление к овладению знаниями и способами познавательных действий и др. А.А. Чанчикова и Т.В. Фуряева в числе базовых показателей познавательной активности видят детские вопросы, проявление интереса и заинтересованности, способность преодолевать трудности [7]. В работе В.В. Щетининой в качестве критериев познавательной активности дошкольников, проявляющихся в поисковой деятельности вычленены устойчивость познавательного интереса, сформированность эмоционально-волевой сферы, практическая подготовленность к поисковой деятельности [8]. И.В. Веснин и Л.В. Шинкарева обозначили уровни проявления познавательной активности [1]. В исследовании Е.Е. Клопотовой, выделившей содержательный и динамический компоненты познавательной активности, показано, что уровень развития этих компонентов определяется возможностями, которые предоставляет конкретная образовательная ситуация – чем больше возможных способов действий имеет в своем распоряжении ребенок, тем более высокий уровень обоих компонентов познавательной активности он демонстрирует [4].

Вместе с тем, несмотря на повышенный интерес ученых к проблеме познавательной активности детей, можно определенно констатировать, что исследовательские работы посвящены преимущественно педагогическим аспектам развития познавательной активности у дошкольников, т.е. организации педагогической деятельности

(Н.А. Воробьева и В.А. Зибзеева [2], М.А. Жигалик [3], В.И. Мишанина [5], Т.В. Поданёва, Н.П. Сазонова и Н.В. Шайдурова [6] и др.).

Анализ научных работ в области изучения познавательной активности дошкольников показал, что компоненты и показатели сформированности познавательной активности определены недостаточно четко, что не дает возможности целостно зафиксировать проявления познавательной активности во всей совокупности признаков. В связи с этим в нашем исследовании были выделены следующие компоненты этой активности, каждый из которых включает ряд показателей, степень выраженности которых и определяет уровень сформированности познавательной активности старших дошкольников: эмоционально-мотивационный (отношение к процессу познания, направленность мотивации); действенно-содержательный (характер поисковой активности в форме вопросов; степень владения поисковыми умениями (умением находить и использовать различные источники в целях получения необходимой информации); степень самостоятельности при решении познавательной задачи); действенно-волевой (устремленность на достижение познавательного результата; степень самостоятельности в преодолении трудностей в поисковой деятельности).

В экспериментальном исследовании приняли участие дети 6-7 лет двух детских садов г. Чебоксары. Задачи диагностического исследования предполагали следующее: установление соотношения игрового и познавательного мотива в мотивационной сфере ребенка; изучение характера познавательно-вопросительной активности детей, выявление степени сформированности умения самостоятельно использовать различные источники в целях получения познавательной информации; выявление степени проявления познавательной самостоятельности и волевых усилий в достижении результата в условиях прерывания познавательной деятельности. Для решения поставленных задач был применен следующий комплекс диагностических методик: «Сказка» (Н.И. Ганюшенко, В. С. Юркевич); «Оценка вопросительных проявлений у детей» (Т.А. Серебрякова), «Где чьи уши» (И.А. Ефимова), «Таинственное письмо» (А.М. Приходжан). «Составь дорожку из квадратов» (Э. А. Баранова).

Итак, изучение оказываемого детьми предпочтения в ситуации столкновения игрового и познавательного мотива показало, что число детей, обнаруживающих устойчиво выраженную познавательную мотивацию, стремление к познанию нового весьма невелико – 14,6%; подавляющее большинство дошкольников демонстрирует интерес к познанию (78,8%), обуславливающий сосредоточение интеллектуальных и волевых усилий для достижения цели, вместе с тем этот интерес не носит характера действенной внутренней мотивации, поскольку актуализация познавательного мотива происходит лишь при стимулировании извне; 7,3% старших дошкольников проявила заинтересованность лишь в игровой деятельности;

Вопросительно-познавательная активность также имеет различную степень сформированности. На высоком уровне в пределах заданного временного промежутка у 14,6% дошкольников 6-7 лет отмечались довольно высокая степень инициативности и динамичность в задавании вопросов (более 5-6 вопросов); из них преобладающими были вопросы, направленные на установление причинно-следственных связей и зависимостей, выяснение качественных характеристик предметов, присутствовали вопросы по содержанию интересующей информации, у части детей полученный ответ стимулировал возникновение новых вопросов – эти факты говорят о наличии у детей стремления к активному познавательному взаимодействию со взрослым. Следует также отметить, что вопросно-ответная форма взаимодействия этих детей со взрослым сопровождалась, как правило, положительными эмоциями.

Большая часть детей (61%) характеризуется наличием познавательной направленности в их общении со взрослым, в то же время самостоятельность в привлечении взрослого к познавательному общению более низкая, чем у дошкольников предыдущей описанной категории. Вопросы-цепочки не были присущи этим детям, формулировки вопросов были достаточно просты, носили скорее устанавливающий характер, касающийся определения предмета, явления, его свойств, функций.

Дети, проявившие низкий уровень активности в форме вопросов (24,4%), задавали менее 2-х вопросов в течение часа, ответ на вопрос воспринимался детьми в целом заинтересованно, однако стремления к дальнейшему познавательному взаимодействию не проявлялось.

При изучении способности самостоятельно осуществлять поиск недостающей информации, дошкольников ставили в ситуацию, в которой для разрешения познавательной задачи было необходимо воспользоваться представленными источниками (энциклопедия, журналы, фотографии и т.п.). Чуть менее пятой части детей (17,1%) обнаружили стремление к самостоятельному выполнению задания, показали более или менее сформированное владение умением применять различные источники в целях получения необходимой информации. Однако среди них лишь примерно 14% дошкольников проявили инициативу в использовании предложенных источников информации, выраженное стремление к самостоятельному преодолению трудностей, настойчивость в самостоятельном достижении цели. Остальные дети в качестве источника информации выбрали взрослого, т.е. предпочли в случае затруднений обратиться за помощью к взрослому.

65,8% дошкольников первоначально и не пытались использовать какой-либо способ, обеспечивающий возможность получения необходимых дополнительных сведений. Более половины детей в попытке найти верное решение просто «перебирали» различные варианты и даже после повторной подсказки экспериментатора не пытались обратиться к предложенным источникам информации; другие дошкольники сначала адресовали вопросы экспериментатору, далее после подсказки попытались найти нужные данные в предложенных источниках, но самостоятельно с этим процессом не справились, в силу чего было заметным снижение заинтересованности в решении познавательной задачи.

Остальная часть детей (17,1%), не проявив в целом заинтересованности в предлагаемом задании, не только

не обнаружила умения использовать предлагаемые источники информации, но и не проявила активности в получении сведений путем задания вопросов.

В ситуации осуществления интеллектуальной деятельности в условиях ее прерывания у всех детей была выявлена устремленность на решение задачи репродуктивного типа, являющейся более простой по способу исполнения ввиду возможности ориентации на предложенный образец.

Были также выявлены уровневые вариации выполнения задания:

– лишь у пятой части дошкольников (19,5%) наблюдалось четкое осознание стоящей перед ними задачи, совокупность осуществляемых действий носила целенаправленный характер, отвлечения от деятельности практически отсутствовали, было отчетливо выражено стремление к самостоятельному достижению результата, проявлялось чувство неудовольствия при прерывании деятельности (высокий уровень);

– большинство детей (63,4%) в более легких заданиях применяло конструктивные, целенаправленные действия, в более сложных – обращалось к практическим пробам, которые не всегда приводили к положительному результату; всем детям этой группы требовалась определенная помощь взрослого, мера которой определялась степенью осознания ребенком содержания деятельности, умением целенаправленно анализировать предложенный визуальный образец, характером допущенных ошибок; наблюдалось различное проявление степени эмоциональной насыщенности – от стремления не прекращать деятельность и продолжать ее за пределами отведенного времени (около 42%) до отсутствия желания выполнять деятельность и прекращение работы по собственной инициативе, аргументируемое усталостью или намерением поиграть;

– для третьей группы детей (17,1%) были характерными следующие черты: частая отвлекаемость, что свидетельствовало о резком снижении интереса к деятельности по мере ее осуществления; неспособность принять и сохранить в полном объеме содержание предлагаемой работы; неумение сопоставить собственные действия с наглядным образцом; неспособность самостоятельно обнаружить и исправить допущенные ошибки, а также нежелание устранить неточности с помощью взрослого; облегчение при прерывании деятельности и в дальнейшем – отказ от ее продолжения.

Подведение итогов проведенного исследования диагностического плана показало, что потенциальные возможности развития познавательной активности у большей части детей старшего дошкольного возраста далеко не реализованы, только 4,9% испытуемых имеют высокий уровень ее сформированности, отличающийся относительно высокой степенью устойчивости познавательной мотивации, стабильностью ее проявления при различных обстоятельствах, устремленностью на деятельность, требующую умственных усилий, включенностью в познавательную деятельность мыслительных и волевых процессов. Преобладающим для наших испытуемых явился средний уровень (80,5%), для которого характерно следующее: эпизодичность проявления познавательной активности; ситуативность проявления стремления к поисковой и интеллектуальной деятельности; зависимость степени активности от уровня сложности задания, занимательности используемого материала, возможности совершать практические действия с ним. Сохранение познавательной активности на стабильном уровне было невозможно без стимуляции со стороны взрослого, без его организующих и дисциплинирующих воздействий.

Довольно значительная часть детей 6-7 лет (14,6%) характеризуется низким уровнем сформированности познавательной активности во всех ее компонентах, что, безусловно, не отвечает требованиям деятельности, которую предстоит осваивать этим детям в будущем при поступлении в школу.

Резюмируя, подчеркнем, что проведенное исследование позволило выявить наиболее характерные особенности в развитии познавательной активности у детей 6-7 лет и одновременно – некоторые негативные моменты, которые будут учтены при организации психолого-педагогической работы в рамках различных форм взаимодействия с детьми.

Литература:

1. Веснин, И. В. Познавательная активность дошкольников: сущность, уровни проявления / И. В. Веснин, Л. В. Шинкарева // Гаудеамус. – 2005. – № 8. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/poznavatel'naya-aktivnost-doshkolnikov-suschnost-urovni-proyavleniya>.
2. Воробьева, Н. А. Развитие познавательной активности у детей старшего дошкольного возраста в процессе организации их экспериментально-исследовательской деятельности / Н. А. Воробьева, В. А. Зебзеева // Научно-исследовательские публикации. – 2014. – № 8 (12). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-poznavatel'noy-aktivnosti-u-detey-starshego-doshkol'nogo-vozrasta-v-protseste-organizatsii-ih-eksperimental'no-issledovatel'skoy>.
3. Жигалик, М. А. Дифференцированный подход к развитию познавательной активности старших дошкольников средствами наглядного моделирования : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / М. А. Жигалик. – Великий Новгород, 2088. – 22 с.
4. Клопотова, Е. Е. Влияние образовательной ситуации детского сада на познавательную активность дошкольников : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Е. Е. Клопотова. – Москва, 2005. – 24 с.
5. Мишанина, В. И. Развитие познавательной активности дошкольников средствами телевидения в условиях семьи : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / В. И. Мишанина. – Москва, 1996. – 21 с.
6. Поданёва, Т. В. Развитие познавательной активности детей в исследовательской деятельности / Т. В. Поданёва, Н. П. Сазонова, Н. В. Шайдунова // Вестник СОГУ. – 2021. – № 2. – С. 156-165.

7. Чанчикова, А. А. Развитие познавательной активности детей дошкольного возраста в проектной деятельности / А. А. Чанчикова, Т. В. Фуряева // Социальная педагогика. – 2020. – № 2. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitiye-poznavatelnoy-aktivnosti-detey-doshkolnogo-vozrasta-v-proektnoy-deyatelnosti>.
8. Щетинина, В. В. Обновление подходов к формированию познавательной активности дошкольников / В. В. Щетинина // Вектор науки ТГУ. – 2012. – № 4 (22). – С. 55–65.

Об авторе:

Баранова Эльвира Авксентьевна, доктор психологических наук, доцент, заведующая кафедрой дошкольной педагогики и психологии образования, ФГБОУ ВО «Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева, Россия, baranova-ea@yandex.ru

About the author:

Elvira A. Baranova, Doctor of Psychology, Associate Professor, Head of the Department of Preschool Pedagogy and Educational Psychology, Chuvash State Pedagogical University I.Y. Yakovlev, Cheboksary, Russia

УДК 37.036.5

Большакова С.В.

Развивающий потенциал арт-педагогических занятий в организации творческого досуга школьников

В статье изложены прикладные задачи арт-педагогики в организации развивающих занятий изобразительным творчеством со школьниками в условиях досугового учреждения. Представлены основные положения программы арт-педагогических сеансов разновозрастных группах. Выявлены особенности создания психологического комфорта и педагогической помощи детям в процессе их взаимодействия.

Ключевые слова: самовыражение, арт-педагогика, разновозрастная группа, изобразительное творчество, психолого-педагогическая поддержка.

Svetlana V. Bolshakova

Developmental potential of art-pedagogical classes in organizing creative leisure time for schoolchildren

The article outlines the applied tasks of art pedagogy in organizing developmental classes in visual arts with schoolchildren in a leisure institution. The main provisions of the program of art-pedagogical sessions in different age groups are presented. The features of creating psychological comfort and pedagogical assistance to children in the process of their interaction are revealed.

Keywords: self-expression, art pedagogy, mixed-age group, visual creativity, psychological and pedagogical support.

Досуговые формы художественной занятости детей в настоящее время интенсивно развиваются. В этот процесс вовлечены учреждения разных видов, в том числе клубные молодежно-подростковые объединения. В ряду таких организаций города Набережные Челны, активно вовлекающих школьников в сферу творчества, является клуб «Радуга» художественно-эстетической направленности (МАУ «ЦМПК по месту жительства «Подросток»). В рамках профилактической и волонтерской работы с детьми группы риска по социальному неблагополучию специалисты клуба в летнее время взаимодействуют ГКУ «Социальный приют для детей и подростков «Асылташ», организуя для его воспитанников занятия по изобразительному искусству и декоративным технологиям.

Дети, находящиеся в приюте, испытывают стрессовую ситуацию, попав в незнакомый коллектив, непривычную обстановку. В летние каникулы свободное время школьников необходимо заполнить позитивными впечатлениями, полезными делами, приятным общением. Сотрудниками молодежного клуба была разработана досуговая арт-педагогическая программа «Время рисовать» для занятий в разновозрастной группе обучающихся: 8-14 лет. Режим занятий: 45 минут два раза в неделю. Цель программы: приобщение школьника через изобразительную и декоративную деятельность к разным видам творчества для формирования позитивного восприятия социального окружения.

Задачи программы:

- создать условия для развития у детей (школьников) способности в художественных образах выражать свои ощущения и переживания;
- раскрыть потенциал в познавательной, морально-нравственной и коммуникативной активности детей средствами искусства;
- расширить художественный кругозор и эстетическую отзывчивость;
- получить опыт взаимодействия с разными художественными материалами и инструментами для расширения диапазона детского самовыражения.

Именно инструментарий арт-педагогике, синтезирующий психолого-педагогические методы, арсенал художественных практик и приемы арт-терапии позволит детям и подросткам на занятиях искусством (со специалистами) снизить тревожность, стабилизировать психическое состояние, привести в гармонию эмоциональное состояние.

В содержании программы занятий предусмотрены серии творческих заданий с применением разнообразных художественных материалов и видов их обработки. Выбор материалов влияет на то, как проходит занятие. В частности, карандаши, мелки и фломастеры, позволяют сконцентрироваться на освоении изобразительного навыка, в то время как другие средства – пастель, краска, глина – способствуют более свободному выражению замысла и раскрепощению замыслов ребенка, стимулируют импровизацию и фантазию. Большую пользу в развитии волевых качеств, пространственно-образного мышления приносят занятия по основам конструирования, задания с природным материалом и различными современными принадлежностями для поделок.

Методика занятий предусматривает разный уровень сложности выполнения задания с учетом разновозрастной группы (с необходимым педагогическим сопровождением). «Работа профессионала-педагога должна быть построена, чтобы каждый ученик чувствовал поддержку и помощь» [2, с.192], но с неременной опорой на импровизацию для поддержания интереса детей, стимулирование их самостоятельности и взаимопомощи.

Общие педагогические методы:

- поощрение успешности;
- индивидуальное консультирование;
- педагогическое сотрудничество;
- учебный диалог.

В программе специальный раздел посвящен развитию ручной умелости и мелкой моторики детей. Это и лепка (пластилин, пластика), аппликация и коллаж, вырезание, шитье. Умение работать инструментами, раскладывать действие на операции, следовать алгоритму реализации задания или замысла – важное условие качественного выполнения красивого изделия.

Программа по декоративной композиции и бумажной пластике предусматривает развитие базисной возрастной готовности школьников к выполнению заданий с разным уровнем сложности. Психолого-педагогические исследования выявили следующие возрастные усредненные показатели умелости школьника при работе с бумагой:

7-8 лет – простое плетение, работа по выкройке, шаблону, сминание, скручивание, складывание, работа с полосой, кольцом;

9-10 лет – работа рельефом, с цилиндрической, конической формой, выносными элементами, мелкими деталями;

11-12 лет – работа с цилиндрической, конической, призматической формой, работа со сгибами, полукругами, создание образов по образцу и воображению.

Занятия бумажной пластикой и моделированием успешно интегрируются с основами дизайна и декоративно-прикладным творчеством, что привлекает подростков. Принципы бумажного декорирования применяются в изготовлении эскизов костюма, головных уборов (шляпа, тубетейка, кокошник, аксессуары, украшения). После этих тем детям легче и удобнее работать с другими конструктивными материалами.

Форма организации занятий – обучающий мастер-класс, т.к. учитывался тот факт, что группа воспитанников была не только разновозрастной, но и нестабильной по количеству и гендерному составу – на разные занятия могли приходиться либо только девочки, либо девочки и мальчики, или только мальчики. Такое педагогическое условие не позволяло выстраивать глубокие межличностные отношения с участниками, но при этом опытные преподаватели создавали «творческую интригу», заинтересовывали детей и процесс вовлечения в творческую работу шел успешнее.

Теоретики внешкольных занятости детей С.Т. Шацкий, Г.В. Лабунская, Б.В. Щербаков подчеркивали важность эмоциональной окрашенности педагогического процесса. Для раскрепощения творческих сил ребенка необходимо создавать ситуации для позитивных переживаний. Средовой компонент нахождения в творческой среде художественной студии является для воспитанников новым эмоциональным впечатлением: его окружают

детские рисунки, картины, разнообразные материалы и инструменты, многие из которых они видят впервые. Все это создает благоприятные условия для создания собственных художественных работ. Стоит в этой связи упомянуть слова Л.С. Выготского: «...воспитательный механизм сводится к известной организации среды. Таким образом, воспитание чувств, есть в сущности, перевоспитание чувств, т.е. изменение в направлении эмоциональной прирожденной реакции» [1, с.104]. Подтверждает эту мысль наблюдение педагогов: если на первых сеансах дети вели себя настороженно, порой выражали недоверие, агрессивность, то через 2-3 занятия дети занимались с охотой, позволяли фотографировать себя, свои рисунки или поделки. Спустя месяц занятий, воспитатели приюта отмечали, что дети с удовольствием демонстрируют свои рисунки и изделия другим детям, воспитателям и с нетерпением ждут новых уроков. Беседы преподавателей с детьми в ходе занятий свидетельствовали, что около 70 % из них никогда не занимались искусством дополнительно, т.е. не посещали студии, кружки, профильные школы. Их досуг не был творчески организован.

Специалисты МПК «Радуга» в проведении мастер-классов опирались в основном на коррекционно-педагогический подход, который предполагает арт-педагогическую помощь детям с проблемами в развитии (обучении) средствами искусства. Ученые Е.А. Медведева, И.Ю. Левченко выделяют в этом подходе не столько обучение воспитанников, сколько важнейший развивающий личностный фактор такого коррекционно-направленного процесса – формирование основ художественной культуры через искусство.

В содержании не было заданий с выраженным терапевтическим уклоном, таких как «Нарисуй свое настроение», «Какого цвета радость или грусть», «Каракули», «Автопортрет», визуализация музыки, обмен рисунками и пр. Наша психолого-педагогическая установка была связана с развитием творческих навыков детей, которые системно и глубоко воздействуют на личность, формируют эстетическое сознание, побуждают к активному взаимодействию с окружением.

Как и предусматривают принципы арт-педагогики, рассадка детей во время занятий была свободной, они сами выбирали себе место. Следует отметить, что коллективные задания не проводились, ввиду ограниченности времени, но некоторые виды работ выполнялись в малых группах.

Воспитанники социального приюта на себе испытывают последствия семейных кризисов, страдают от недостатка внимания, заботы со стороны взрослых. Поэтому ряд занятий был приурочен к летним праздникам, связанным с традициями семьи (День защиты детей, День родителей, День семьи, любви и верности), народным гуляниям (Сабантуй, Праздник Ивана Купалы). Дети изготавливали поздравительные открытки, сувениры, большинство из них посвящали свои поделки мамам, папам, братьям-сестрам, бабушкам. Лишь немногие адресовали изделия друзьям. Это показатель глубокой потребности каждого ребенка в семейном окружении, которая реализуется добром отношении к своим близким, желанием их порадовать, простить обиды.

В народной культуре и искусстве всегда присутствовал принцип воспитания с опорой на родовые ценности семьи. Если дети находятся вне семьи, во временном коллективе, то воспитательный процесс строится педагогом, которому важно заботиться о социализации ребенка, напоминать деликатно, средствами игр и художественного творчества о ценностях семьи, чувстве родства с помощью главного педагогического инструментария – эмоционально-отзывчивой позиции, раскрывающей внутренние условия формирования человеческого в человеке – нравственности как механизма конструктивной общественной роли ребенка и подростка. Такие занятия продумывались очень тщательно, исключались моменты, которые могли ранить ребенка, вызвать нежелательные воспоминания. Помимо изобразительно-декоративных заданий, школьники в рамках этих сессий обращались к стихам, песням, поговоркам о семье, которые изучали в школе.

Дети изготавливали куколок-оберегов из нитей, создавали ромашковые венки, лепили домовенка и пр. – так по большому счету на занятии создается безопасная культурно-эстетическая среда, в которой развивается креативность детей, при непосредственном арт-педагогическом сопровождении (А.В. Курбатов).

В содержании занятий ведущей стратегией стала работа детей «в материале» (бумага, фоамиран, пластилин, фольга, нитки и пр.), а также чередование классических и нетривиальных художественных и декоративных техник. Развитие глазомера, осязания, чувства формы, цвета через освоение разнообразных технологий наблюдалось и в том, что примерно 30% детей на первых занятиях могли не завершить свои работы, внезапно прекращали заниматься, капризничали, но впоследствии, приобретя опыт, закрепив навыки, заинтересовывались новым заданием, быстрее включались в процесс, охотно сотрудничали с преподавателем, помогали друг-другу. Занятия получались результативными их воспитательный эффект возрастал. Постепенно дети привыкли к обязательному завершению своих произведений, занятия заканчивались проведением экспресс-выставки и фотосессии. Т.е. уже возникал феномен творчества и художественного, и педагогического.

Известно, что арт-педагогика не предполагает прямого обучения искусству или изучения предметов художественно-эстетического цикла, на таких занятиях виды художественной деятельности реализуется более свободно, без оценок и вариативно, в соответствии с психолого-педагогическими, развивающими задачами.

Такого подход к досуговым занятиям в клубе продемонстрировал, что арт-педагогические технологии могут органично вписываться в структуру любой деятельности, так как не предполагают специального материально-технического обеспечения, а основываются на переосмыслении организации художественной, коммуникативно-игровой деятельности детей, отказе от привычных схем выстраивания уважительного педагогического процесса.

Считаем, что подобный опыт сетевого взаимодействия учреждений социальной и досуговой сферы позволяет внедрять новые формы гуманного творческого воспитания детей, оказавшихся в проблемной ситуации.

Литература:

1. Выготский, Л. С. Педагогическая психология / Л. С. Выготский; под ред. В. В. Давыдова. – Москва : Педагогика-Пресс, 1999. – 536 с.
2. Пронина, Н. И. Развитие творческого воображения учащихся / Н. И. Пронина // Педагогика искусства и интеграция / ред.-сост. Л. Г. Савенкова. – Москва : Институт художественного образования РАО, 2001. – 440 с.

Об авторах:

Большакова Светлана Владимировна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры изобразительных искусств и инновационного дизайна, ФГБОУ ВО «Набережночелнинский государственный педагогический университет», г. Набережные Челны, Россия, bolshakov30@rambler.ru

About the authors:

Svetlana V. Bolshakova, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Fine Arts and Innovative Design, NaberezhnyeChelny State Pedagogical University, Naberezhnye Chelny, Russia

УДК 371.1

Гайсина А.Р.

Совместная деятельность школы и родителей как условие становления системы государственно-общественного управления образованием

В статье рассматривается сущность государственно-общественного управления образованием, описаны цель, задачи и принципы ГОУО. Анализируется роль взаимодействия родителей и школы в рамках управления образовательной организацией.

Ключевые слова: государственно-общественное управление образованием, образовательная организация, родительский совет.

Alsou R. Gaisina

Joint activity of the school and parents as a condition for the formation of the system of state-public education management

The article examines the essence of state-public education management, describes the purpose, objectives and principles of the state-public education management. The role of interaction between parents and schools in the management of an educational organization is analyzed.

Keywords: state-public administration of education, educational organization, parent council.

На современном уровне развития системы образования в России все большее внимание уделяется государственно-общественному управлению образованием, которому характерно коллективное управление учебными организациями непосредственно его руководством и обществом. Подобная тенденция развития управленческой культуры вызвана необходимостью создания условий усиления роли и значения общественных объединений в управлении системой образования, так как это может привести к реализации потенциала школы.

Под государственно-общественным управлением образованием (далее ГОУО) понимается «особый тип взаимодействия государства и общества, предполагающий постоянное и ответственное участие в управлении субъектов, выражающих и представляющих интересы государства в сфере образования, и субъектов, выражающих и представляющих интересы населения, бизнеса, родителей и непосредственно самих учащихся» [3].

Основная цель ГОУО заключается в оптимальном сочетании государственных и общественных начал в

управлении образовательной организацией, совместная деятельность которых будет соответствовать интересам человека, общества и государства.

Основные задачи государственно-общественного управления образованием:

- вовлечь общество в процесс формирования и реализации образовательной политики;
- способствовать повышению уровня эффективности государственной политики в области образования;
- содействовать повышению качества подготовки учащихся;
- обеспечить открытость и доступность информации о деятельности образовательной организации;
- удовлетворить потребности и интересы всех участников образовательного процесса [1].

Подобная форма управления образованием соответствует современному запросу общества на прозрачность образовательной системы. Посредством ГОУО, общество в лице родителей, будущих работодателей и других заинтересованных граждан может быть проинформировано о текущей ситуации как в конкретной образовательной организации, так и в образовании в целом. Такой подход позволяет выявить имеющиеся проблемы и привлечь общественные организации к поиску наиболее оптимальных решений, выявить потенциал развития образовательных организаций и достичь наилучших результатов в кратчайшие сроки. Следовательно, участие общественности в управлении образованием может способствовать развитию образовательной организации и в конечном счете влиять на академические успехи обучающихся посредством создания оптимальной образовательной среды, которая позволяет молодежи развиваться и концентрировать свое внимание на образовательном процессе.

Рассматривая ГОУО необходимо понимать принципы, на которых базируется данная система.

Основной принцип ГОУО, исходя из определения понятия, заключается в соблюдении баланса участия государства и общественности в управлении образовательной организацией. Опираясь на основные нормативно-правовые акты РФ, ГОУО отвечает принципу законности. ГОУО также следует принципу открытости и гласности деятельности образовательной организации. Следующий немаловажный принцип ГОУО связан с анализом и учетом потребностей и интересов участников образовательного процесса. Здесь основная сложность заключается в поиске и сохранении баланса учета интересов личности учащегося, общества и государства в целом для выстраивания единой образовательной политики, которая будет способствовать созданию развивающей образовательной среды [2, с. 277].

В рамках ГОУО от общественности правом управления образовательной организацией могут обладать:

- региональные и муниципальные советы;
- попечительский совет;
- родительский совет;
- совет учащихся;
- наблюдательный совет;
- управляющий совет;
- объединения работодателей;
- педагогический совет [4, с. 11-12].

Исходя из теоретических положений, мы видим, что на управление образованием могут влиять люди разных возрастных и социальных групп.

Одна из наиболее заинтересованных сторон в успехе деятельности образовательной организации представлена родителями обучающихся. В настоящее время государство стремится информировать родителей и общество в целом о деятельности школы. Ознакомление с основными положениями о работе школы сегодня стало возможно благодаря сайтам школ, на которых располагается актуальная информация об образовательной организации: руководство, педагогический коллектив, имеющиеся у школы дополнительные курсы, успехи и достижения, план развития образовательной организации, сведения о результатах независимой оценки качества условий по оказанию услуг в сфере образования, а также план мероприятий, направленный на устранение выявленных недостатков в ходе независимой оценки качества образовательных услуг.

Информирование о деятельности образовательной организации также стало возможным благодаря развитию социальных сетей: на данный момент большинство школ имеет свои профили в социальной сети «ВКонтакте», где в режиме реального времени делятся текущими успехами обучающихся, рассказывают о предстоящих культурных мероприятиях и олимпиадах.

Руководство школы, как правило, положительно относится к участию родителей в деятельности образовательной организации. Наиболее распространенными формами взаимодействия школы и родителей на данный момент являются проверка качества питания в школьных столовых, посещение уроков с оценкой уровня проведения учебного занятия, участие в организации внеучебной деятельности преимущественно во время праздников и каникул.

Успешная совместная деятельность родителей обучающихся и образовательной организации во многом зависит от установленных между родителями и руководством школы отношений. Для развития подобной формы сотрудничества представители образовательной организации должны проявить инициативу и проинформировать семьи обучающихся о возможностях взаимодействия родителей и школы на родительских собраниях. При этом стоит отметить, что важная задача школы заключается в периодическом информировании всех родителей об академических успехах на уровне школы, параллели, класса и отдельного ученика, а также информировать о возможности участия в различных воспитательных, учебных и досуговых мероприятиях с целью дальнейшего выстраивания доверительных отношений между родителями и образовательной организацией.

Сотрудничество со школой может происходить как на уровне школьного родительского совета, так и на уровне

объединения родителей одного класса или же параллели, заинтересованных в решении проблем ограниченного количества обучающихся.

На уровне школы сегодня создается «совет родителей», который является коллегиальным органом управления и нацелен на учет мнения родителей обучающихся по вопросам управления образовательной организацией и принятия других решений, затрагивающих потребности и интересы обучающихся и их родителей.

Совет родителей может также заниматься вовлечением других родителей к участию во внеурочной работе с обучающимися. Например, родители могут оказывать содействие школе в рамках проведения профориентационной работы обучающихся, в организации и проведении родительских собраний.

Родители могут вносить предложения об участии в социальных проектах, запрашивать результаты использования финансовых средств организации и высказывать свое мнение о корректировке использования денежных средств, проводить оценку качества условий по оказанию образовательных услуг, а также на общих собраниях предлагать план мероприятий, которые будут способствовать повышению качества условий оказания услуг в сфере образования.

Помимо непосредственной работы с учащимися и взаимодействия с педагогическим и руководящим коллективом школы, родители могут организовывать совместные мероприятия по обмену опытом в вопросах воспитания и обучения своих детей [4, с. 29-30].

Родители обучающихся могут принимать участие в управлении школой в том числе через возможность избираться и быть избранным в совет школы или попечительский совет.

Особенно активные родители на уровне класса могут предлагать идеи для проведения дополнительных познавательных и досуговых мероприятий, способствовать проведению тематических классных часов, выступая при этом экспертом в той или иной сфере деятельности. На практике также отмечается, что некоторые родители стремятся посещать уроки с позволения учителя и проводить оценку его работы. Все это позволяет способствовать созданию благоприятной обстановки в классе и в школе, оказывая положительное влияние на академические успехи обучающихся и развитие их творческого потенциала.

Однако в практической деятельности школы наблюдается следующая тенденция: многим родителям может не хватать свободного времени и компетентности для общественного наблюдения за образовательным процессом. Даже при нехватке определенных ресурсов родители могут оказывать влияние на организацию жизни школы.

Родители также могут поддерживать инициативы школы на создание дополнительных курсов, помогать закупать оборудование и организовывать проведение тех или иных учебных и воспитательных мероприятий.

Для наиболее оптимального сотрудничества школы и родителей рекомендуется организовывать мероприятия, направленные на повышение осведомленности родителей о жизни школы и академической успеваемости обучающихся, на которых руководство школы должно способствовать созданию доброжелательной атмосферы сотрудничества.

Говоря об участии родителей в управлении образовательной организацией также необходимо отметить, что все их полномочия в полной мере регулируются в том числе и внутришкольными документами, которые могут варьироваться у каждого учебного учреждения. Следовательно, возможности родителей в рамках участия в процессе функционирования и развития школы могут отличаться.

Подводя итоги необходимо отметить, что на сегодняшний день родители играют большую роль в управлении и развитии школы. ГОУО как форма управления образованием становится все больше внедряется в практику функционирования образовательными организациями, что влечет за собой повышение интереса к совместной деятельности со стороны общественности. Тесное сотрудничество руководящих структур и объединения родителей позволяет способствовать решению вопросов обучения и воспитания, выявлять и своевременно устранять проблемы, помогать обучающимся выстраивать доверительные и теплые отношения со школой.

Литература:

1. Гайнуллин, И. А. Государственно-общественное управление образованием в контексте повышения качества образовательной деятельности образовательных организаций / И. А. Гайнуллин, З. А. Булатова // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 5. – URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=21917> (дата обращения: 22.09.2023).
2. Жилина, А. И. Государственно-общественное управление образованием: миф или реальность? / А. И. Жилина // Царскосельские чтения. – 2013. – С. 276-281.
3. Государственно-общественное управление как стратегическое направление развития современной школы : методические материалы / авт.- сост. И. М. Гриневиц. – Ставрополь : СКИРО ПК и ПРО, 2012. – 143 с.
4. Методические рекомендации по развитию государственно-общественного управления образованием в субъектах Российской Федерации / Министерство образования и науки Российской Федерации. – Москва, 2015. – 75 с.

Об авторах:

Гайсина Алсу Рустамовна, магистрант 2 курса факультета Педагогики и психологии, ФГБОУ ВО «Набережночелнинский государственный педагогический университет», г. Набережные Челны, Республика Татарстан, Россия, alsougaisina11@yandex.ru

About the authors:

Alsou R. Gaisina, 2nd year master's student at the Faculty of Pedagogy and Psychology, Naberezhnye Chelny State Pedagogical University, Naberezhnye Chelny, Russia

УДК 159.9

Галияхметова А.Э., Коновалова Е.В.

Теоретические аспекты управления планированием воспитательно-образовательной работы в дошкольной организации

В данной работе планирование рассматривается как одна из основных функций управления, как научно-обоснованная организация педагогического процесса, включающая в себя определение целей, задач и средств для их достижения, построение системы образовательной и воспитательной работы. Раскрывается сущность управления и профессиональные умения руководителя при организации планировании в дошкольном учреждении.

В статье уделено внимание основным ключевым аспектам, помогающим понять механизмы управления и планирования воспитательно-образовательной деятельности в дошкольных учреждениях, таким как стратегическое планирование, систематическое управление, участники управления в образовательных организациях и др. Рассматриваются конкретные задачи, стоящие перед педагогами в процессе планирования воспитательно-образовательной работы.

Ключевые слова: Управление, планирование воспитательно-образовательной работы, дошкольная образовательная организация стратегическое планирование, систематическое управление.

Alina E. Galiakhmetova, Elena V. Konovalova

Theoretical aspects of planning management of educational work in a preschool organization

In this paper, planning is considered as one of the main functions of management, as a scientifically based organization of the pedagogical process, including the definition of goals, objectives and means to achieve them, the construction of a system of educational and educational work. The essence of management and professional skills of the head in organizing planning in a preschool institution are revealed.

The article focuses on the main key aspects that help to understand the mechanisms of management and planning of educational activities in preschool institutions, such as strategic planning, systematic management, management participants in educational organizations, etc. The specific tasks facing teachers in the process of planning educational work are considered.

Keywords: Management, planning of educational work, preschool educational organization strategic planning, systematic management.

В современном мире эффективность управления становится ключевым фактором успеха не только для бизнеса, но и для образовательных учреждений, включая дошкольные. Однако, на текущий момент, эксперты в области управления персоналом недостаточно фокусируются на планировании и управлении воспитательно-образовательной деятельности в этих учреждениях.

Существующие исследования часто ограничиваются общими подходами, минуя специфические аспекты работы в дошкольных заведениях. Эта ситуация акцентирует внимание на необходимости глубокого изучения и оптимизации процессов управления в этом сегменте образования.

Исследованиями в области управления планированием в образовательной организации занимались такие ученые как Базаров Т.Ю., Белая К.Ю., Большаков А.С., Климов Е.А., Маркова Л.С., Пригожин А.И. и др.

Планирование воспитательно-образовательной работы в дошкольных образовательных организациях (ДОО), по мнению Голицыной В.С., Корепановой Н.В. и др., представляет собой сложную социально-педагогическую систему и стоит в центре управленческой деятельности. Оно влияет на качество образования, развитие ребенка и эффективность работы педагогического коллектива [2].

Управление, в научной литературе, понимается как воздействие на участников образовательного процесса, с целью улучшения этого процесса и достижения результата. Планирование в дошкольном учреждении это научно-обоснованная организация педагогического процесса, оно включает в себя определение целей, задач и средств для их достижения, построение системы образовательной и воспитательной работы.

Планирование представляет собой разработку планов, программ и проектов, которые определяются на основе анализа текущего состояния организации и ее потребностей.

Планирование одна из основных функций управления, представляющая собой подробное расписание деятельности дошкольной образовательной организации на определенный период времени. Планирование — это не просто составление расписания, это стратегический процесс. Он начинается с анализа текущего положения ДОО, определения целей и задач, и заканчивается контролем и коррекцией. Данный процесс основывается на принципах системности, целеполагания и оперативности.

Управление планированием в дошкольном учреждении включает в себя ряд аспектов и требует профессиональных умений от руководителя:

- умения анализировать ситуацию, выявлять основные направления и перспективы развития;
- умения определять пути развития, способы и средства достижения поставленных целей;
- умения учитывать современные тенденции социальных преобразований в обществе;
- умения предусматривать профессиональные возможности педагогов, запросы родителей и интересы детей;
- умения применять различные технологии, методы и формы работы.

К основным ключевым аспектам, помогающим понять механизмы управления и планирования воспитательно-образовательной деятельности в дошкольных учреждениях можно отнести стратегическое планирование, систематическое управление, участники управления в образовательных организациях, методические подходы и др. [5].

Стратегическое планирование определяет основные цели образовательного учреждения и пути их решения. Стратегическое планирование носит долгосрочный характер и создает ориентиры для принятия дальнейших решений.

Существуют различные методы и инструменты для стратегического планирования, такие как SWOT-анализ, метод SMART для формулирования целей, проблемно-ориентированный анализ, где учитывается более широкий социальный контекст, ориентация на результаты педагогической деятельности, на сформированность общих и профессиональных компетенций. Использование этих методов должно быть адаптировано к конкретной ДОО [4].

Систематическое управление представляет собой организованный процесс влияния на определенный объект с целью достижения заданных результатов. В контексте образовательных учреждений это означает воздействие со стороны руководства и других органов на деятельность учреждения. Что касается управления в дошкольных образовательных организациях, то, в соответствии с Российским законом 273-ФЗ, это процесс, при котором руководство и другие участники управленческой деятельности целенаправленно влияют на работу учреждения, стремясь к выполнению законодательно установленных требований и задач, описанных в уставе учреждения [1].

Систематическое управление требует постоянных действий должностных лиц по обеспечению качества деятельности дошкольного учреждения, фокусируется, в основном, на самом процессе, а не на конечном результате.

Управление дошкольной организацией представляет собой взаимодействие всех субъектов образовательного процесса, направлено на оптимальное функционирование и развитие организации.

Дошкольное учреждение является педагогической системой, где есть управляющая (заведующий и его заместители) и управляемая (дети, воспитатели, родители, обслуживающий персонал) подсистемы.

Управление планированием включает в себя роль не только администрации, но и педагогов и родителей. Администрация определяет стратегические цели, педагоги разрабатывают методики и подходы для их достижения, а родители могут участвовать в контрольных и оценочных мероприятиях [3].

Взаимодействие с родителями – одна из важнейших задач дошкольной образовательной организации. Планирование взаимодействия с родителями включает в себя разработку программы работы семей и родителей, которая определяет формы взаимодействия, задачи и цели, организационные и методические рекомендации для родителей. Изучение методических материалов доказывает, что управление в дошкольных учреждениях подразумевает совместную работу всех участников образовательного процесса. Основная задача здесь — обеспечить устойчивое и эффективное развитие организации.

Важно отметить, что планирование в дошкольной образовательной организации должно быть направлено на решение задач, которые определены в стратегических и оперативных планах развития организации. Эти планы разрабатываются на основе анализа текущей ситуации и прогнозирования будущего развития организации, а также учитывают потребности детей и родителей.

Организация планирования также должна включать в себя мониторинг и оценку эффективности планов, чтобы определить их успешность и внести коррективы в случае необходимости. Это позволит обеспечить постоянное развитие и улучшение качества образовательного процесса [6].

В дошкольных учреждениях планирование воспитательной и образовательной работы является важнейшей

функцией управления реализации основной образовательной программы и занимает центральное место в повседневной деятельности педагогов. Это задача связана с множеством факторов, требующих четкого понимания целей и методов их достижения.

Планирование включает в себя определение содержания, методов, средств достижения цели, их состав и структуру, форм предстоящей работы, её промежуточных результатов, необходимых ресурсов, исполнителей, сроки др.

Первым шагом планирования является определение целей, которые предполагается достичь. Цели должны быть конкретными, измеримыми, достижимыми, реальными и своевременными. Они служат отправной точкой для всего процесса планирования.

Для достижения поставленных целей необходима разработка программы воспитательно-образовательной работы, выбор тем, методов обучения, форм и методов работы с детьми и необходимых ресурсов. Ресурсы включают в себя время, материальные и человеческие ресурсы. Эффективное распределение ресурсов помогает обеспечить реализацию плана.

Контроль за ходом выполнения плана и оценка результатов позволяет вовремя выявить возможные проблемы и скорректировать план.

В процессе управления планированием важна обратная связь от педагогов и родителей, которая помогает улучшить воспитательно-образовательную деятельность в дошкольных учреждениях, внести необходимые корректировки в план и методы работы.

Каждый педагог должен быть способен проводить глубокий анализ своей профессиональной деятельности, на основе которого он сможет эффективно организовать свою работу и достигать поставленных целей.

Выстроенная результативная система педагогической деятельности является итогом методической работы в дошкольном учреждении.

Планирование есть непрерывный процесс, требующий профессионального подхода, внимательности и готовности к адаптации в ответ на изменяющиеся условия и потребности детей.

Рассмотрим конкретные задачи, которые стоят перед педагогами в процессе планирования воспитательно-образовательной работы:

- Во-первых, педагогам необходимо четко определить, какие знания и навыки должны быть приобретены детьми в результате образовательного процесса и какие ценности должны быть сформированы.

- Во-вторых, грамотно составить план работы, с учетом возрастных особенностей детей, их интересов, потребностей и возможностей.

- В-третьих, отслеживать эффективность применяемых методов, приемов, форм в процессе воспитательно-образовательной работы, своевременно вносить коррективы.

- В-четвертых, создать механизмы обратной связи с родителями и самими детьми для коррекции плана и методов работы в соответствии с возникающими потребностями и задачами.

- В-пятых, проводить регулярный анализ выполнения плана и своевременную коррекцию в случае выявления отклонений от заданного курса.

Таким образом, теоретические проблемы управления планированием в дошкольных образовательных организациях сложны и многоаспектны. Они требуют глубокого понимания и профессионального подхода для эффективного применения на практике.

Внимательное и тщательное планирование способствует созданию благоприятной образовательной среды, в которой каждый ребенок может раскрыть свой потенциал и успешно готовиться к школьному обучению.

Планирование воспитательно-образовательной работы в ДОУ является важным инструментом, который позволяет организовать и структурировать процесс обучения и воспитания детей.

Цели и задачи планирования направлены на достижение определенных результатов в развитии и воспитании детей.

Принципы планирования обеспечивают системность, гибкость и индивидуальный подход к каждому ребенку. Этапы планирования включают анализ, постановку целей, выбор методов и форм работы, оценку и коррекцию.

Разнообразные методы и формы планирования позволяют учесть особенности каждого ребенка и создать благоприятную образовательную среду.

Оценка и коррекция планирования позволяют учитывать изменения в потребностях и возможностях детей.

Все эти аспекты позволяют эффективно организовать воспитательно-образовательную работу в ДОУ и способствуют полноценному развитию каждого ребенка.

Литература:

1. Безрукова, Е. В. Подходы к планированию и организации работы в контексте ФГТ: [опыт работы прогимназии № 14 «Журавушка», г. Бугульма] / Е. В. Безрукова // Управление дошкольным образовательным учреждением. – 2017. – № 8. – С. 12-23.
2. Белая, К. Ю. Программы и планы ДОО. Технологии разработки в соответствии с ФГОС ДО / К. Ю. Белая. – Москва : ТЦ Сфера, 2014. – 28 с.
3. Белая, К. Ю. Методическая работа в ДОУ. Анализ, планирование, формы и методы / К. Ю. Белая. – Москва : ТЦ Сфера, 2018.
4. Голицына, Н. С. Система методической работы в ДОУ / Н. С. Голицына. – Москва : Скрипторий, 2010. – 120 с.
5. Новикова, Г. П. Управление дошкольным

учреждением в современных условиях : пособие
для руководителя ДОУ / Г. П. Новикова. – Москва :
Вентана-Граф, 2006. – 80 с.

б. Скоролупова, О. А. Тематическое планирование
воспитательно-образовательного процесса в ДОУ
/ О. А. Скорлупова. – Москва : Скрипторий, 2013. –
96 с.

Об авторах:

Галияхметова Алина Эдуардовна, магистрант 3 курса факультета Педагогики и психологии, ФГБОУ ВО «Набережночелнинский государственный педагогический университет», г. Набережные Челны, Россия, galiaxmetova.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, 3rd year master's student at the Faculty of Pedagogy and Psychology, Naberezhnye Chelny State Pedagogical University, Naberezhnye Chelny, Russia, galiaxmetova.alina@mail.ru

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

УДК 159.9.01

Гарипова Г.И., Рахматуллина Л.В.

Онтологический аспект пространства школы в экзистенциальном становлении младшего школьника

В статье рассматривается проблема становления личности младшего школьника с позиции экзистенциальной философии. Одним из ведущих факторов является специально организованное онтологическое пространство образовательной организации. Личностно развивающее образовательное пространство представлено как содержательно и ценностно оформленная среда, позволяющая младшим школьникам проявлять индивидуальность и реализовать собственный потенциал. Представлены предметно-пространственные, социальные, организационно-технологические и ресурсные возможности обеспечивающие управление образовательной организацией.

Ключевые слова: онтология, экзистенциализм, образовательное пространство, развитие личности, младший школьник.

Gulnara I. Garipova, Leila V. Rakhmatullina

Ontological aspect of school space in existential formation of a junior schoolboy

The article considers the problem of personality formation of a junior schoolboy from the position of existential philosophy. One of the leading factors is specially organised ontological space of educational organisation. Personally developing educational space is presented as a content and value-designed environment that allows junior schoolchildren to manifest their individuality and realise their own potential. Subject-spatial, social, organisational-technological and resource possibilities providing management of educational organisation are presented.

Keywords: ontology, existentialism, educational space, development of personality, junior schoolboy.

*«Помните, куда бы вы ни пошли, вы всегда там»
Конфуций*

Экзистенциализм - направление в философии, которое возникло в начале XX века и было основано на идеях С. Кьеркегора, М. Хайдеггера, Ж.-П. Сартра, Ф. Ницше и А. Шопенгауэр, К. Ясперса и др. Философы-экзистенциалисты

рассматривали человека в постоянном поиске смысла своего существования, свободы выбора и ответственности за свои поступки и свою жизнь, таким образом, человек определяет свою сущность через свои действия и выборы.

Онтологическое пространство - это абстрактное понятие, которое используется для описания и понимания различных аспектов реальности. Оно представляет собой систему отношений между различными сущностями или понятиями, которые могут быть связаны друг с другом через общие свойства или отношения:

1. Связь (association) - это отношение между двумя сущностями, при котором одна сущность является причиной или условием существования другой сущности.

2. Взаимозависимость (interdependence) - это отношение между двумя или более сущностями, при котором изменение одной из них приводит к изменению других.

3. Причинно-следственная связь (causal relationship) - это отношение между двумя или более сущностями, при котором причина вызывает следствие[3].

Если говорить, об онтологическом аспекте пространства МБОУ «Пушкинский пролиций №78» (далее пролиций), а именно на это пространство начального уровня общего образования мы будем ссылаться в этой статье, то это понимание того, как пространство школы связано с ее миссией, ценностями и целями.

Пролиций стремиться создать личностно развивающее образовательное пространство, которое способствует развитию личностного потенциала учащихся, их интеллектуальному росту и формированию личности через определённую систему отношений в основе которого ценностный диалог поколений, профессиональная культура учителя, знания, умения, которые пролицисты могут и хотят представить.

Экзистенциальность младшего школьника — это способность осознавать свою индивидуальность, свободу выбора и ответственность за свои поступки. Это важный аспект развития личности ребенка, который позволяет ему научиться принимать решения, оценивать последствия своих действий и развивать навыки саморегуляции. Младшие школьники часто сталкиваются с вызовами, связанными с социальной адаптацией, принятием своей уникальности и развитием навыков общения. Они также должны научиться уважать права и свободы других людей, а также нести ответственность за свои действия перед окружающими[2].

Для этого в каждой параллели пролиция разработаны маленькие еженедельники:

1 параллель – «Мир во мне» через диалог с литературным персонажем (Маленьким принцем. А. Экзюпери) рефлексия собственных поступков, действий; знакомство с календарем пролиция и анализ участия в лицейском календаре; знакомство с макромиром; круги возможностей и многое другое.

2 параллель – «Познай себя» направлено на знакомство обучающихся с многообразием эмоционального мира; формирование саморегуляции и произвольной регуляции поведения; развитие социально-личностной компетентности, коммуникативных навыков общения с взрослыми и сверстниками.

3 параллель – «Вита- твои жизненные знания, умения, навыки» система ценностей, норм и правил поведения, которые способствуют сохранению и укреплению физического и психического здоровья. Она включает в себя такие аспекты, как правильное питание, регулярная физическая активность, соблюдение режима дня, общение с близкими людьми и т.д.

4 параллель – «Конструктор собственной образовательной среды» социальная адаптация детей через понимание приёмов конструирования собственной образовательной среды, раскрытия творческого, нравственного, интеллектуального потенциала ребенка, развития навыков межличностного взаимодействия между детьми и взрослыми.

Онтологический аспект пространства пролиция для экзистенциального становления младшего школьника включает в себя понимание места образования в контексте культуры и общества, а также роли субъектов в формировании и развитии личностного потенциала ученика.

Место образования в контексте культуры и общества — это система ценностей, норм и правил, которые определяют, каким образом люди взаимодействуют друг с другом и с окружающей средой.

Например, культурные традиции и обычаи в нашей поликультурной среде, могут определять какие ценности и нормы поведения ценятся в данной культуре. Кроме того, социальные изменения и технологические инновации могут изменять место образования, требуя от нас, от школ адаптироваться к новым требованиям и вызовам [1].

Важным аспектом создания такого пространства является поддержка учеников в процессе их личностного роста и развития. Учителя создают через инструменты комфортного благополучия (позитивное мышление, эмпатичное общение) благоприятную атмосферу, где ученики чувствуют себя органично, не боятся выражать свои мысли и чувства, а также рассчитывают получить поддержку и помощь от учителей и сверстников. Кроме того, разрабатывая образовательный контент, мы ставим задачи, направленные на развитие критического мышления, творческого потенциала и социальных навыков.

Такие программы помогают ученикам понять важность самореализации и ценность принятия личных решений, а также учат их находить баланс между личной свободой и общественным благополучием.

Онтологический аспект пространства школы в экзистенциальном становлении младшего школьника - это концепция, которая отражает влияние окружающей среды и организации пространства школы на развитие и самоопределение младших школьников, чтобы помочь младшим школьникам лучше понять себя и мир вокруг них.

Представим тезисно несколько направлений деятельности с возможностью включения онтологического аспекта в контент пространства школы начального уровня общего образования:

1. Определить цель и значимость пространства школы.

Школа должна иметь четко определенную миссию и ценности, которые отражают ее цели и задачи. Миссия

должна быть ясна и понятна для всех участников образовательного процесса, а ценности основаны:

- на принципах уважения к личности каждого ученика;
- толерантности к различиям и мнениям; сотрудничеству между учителями и учениками;
- поддержке и развитии творческого потенциала учащихся;
- заботе о здоровье и благополучии учеников.

Это создание безопасной и поддерживающей среды, стимулирующей учение и развитие младших школьников.

Так же важно найти универсальный язык: выбирая слова и фразы, обращать внимание на то, чтобы они были понятны и доступны для детей данного возраста. Избегайте использования сложных терминов и сленга, который может быть непонятен для младших школьников.

2. Проанализировать психологическую атмосферу школы.

Контент, который, описывает и поддерживает положительную и вдохновляющую атмосферу, способствует личностному росту и самоопределению.

В пролицее – это личностно развивающая образовательная среда, включающая в себя 3 компонента: предметно – пространственный, социальный и организационно-технологический плюс ресурсное обеспечение и управленческий компонент, обеспечивающий управление организацией. Изучить насколько комфортно чувствуют себя ученики в школе и насколько они мотивированы учиться; провести опрос родителей и других заинтересованных сторон, чтобы понять, как они оценивают атмосферу в школе.

3. Обозначить значимость физического пространства: различные зоны и области внутри школы, которые могут быть важными для младших школьников, такие как классные комнаты, библиотеки, игровые площадки и т.д. Пространства, где дети проявляют свою творческую энергию и фантазию, помогают им развивать креативное мышление и воображение. Они могут создавать различные проекты, рисовать, играть на музыкальных инструментах или заниматься спортом. Все это способствует развитию творческих и физических способностей и воображения.

4. Формы социального взаимодействия: профессионально-обучающиеся сообщества, детско-взрослые сообщества, детское наставничество, родительские сообщества, партнёрское содружество, таким образом, создание контента, который поддерживает позитивные отношения, сотрудничество и эмоциональное благополучие.

Пространства, где дети учатся работать в команде, слушать и уважать мнения других, принимать решения вместе и решать конфликты, помогают им развивать социальную компетентность. Это важные навыки, которые помогут им успешно адаптироваться к жизни в обществе и строить здоровые партнёрские и дружеские отношения.

5. Выделить возможности поддержки индивидуальности и самоопределения. Дети учатся управлять своими эмоциями и понимать эмоции других людей, помогают им развивать эмоциональный интеллект. Они учатся распознавать свои эмоции и эмоции других людей, а также контролировать свои реакции на них. Чтобы помочь младшим школьникам лучше понять, используйте примеры из их повседневной жизни. Ссылайтесь на ситуации, которые они могут легко узнать и с которыми могут сопереживать. Пространства, где дети получают обратную связь о своих достижениях и успехах, помогают им развивать самооценку и уверенность в себе. Они учатся видеть свои успехи и достижения, а также оценивать себя по достоинству. Это помогает им стать более уверенными в себе и своих способностях, что является важным фактором для их личностного роста и развития, успешной адаптации в социальной среде.

6. Проводите диагностику для получения обратной связи. После создания контента, проведите анкетирование с вашей целевой аудиторией. Это поможет вам узнать, насколько ваш контент эффективен и соответствует ожиданиям вашей аудитории. Внесите необходимые корректировки на основе этой обратной связи.

Таким образом, онтологический аспект пространства школы связан с ее миссией, ценностями и целями, и направлен на создание образовательной среды, играющей важную роль экзистенциального становления младшего школьника, в его развитии и формировании личности.

Литература:

1. Выготский, Л. С. Педология школьного возраста. Лекции по педагогике развития / Л. С. Выготский. – Москва : Канон+, 2022. – 320 с.
2. Ясвин, В. А. Школьная среда как предмет измерения: экспертиза, проектирование, управление / В. А. Ясвин. – Москва : Народное образование, 2019. – 448 с.
3. Онтология. Тексты философии : учебное пособие для вузов / ред.-сост. В. Кузнецов. – Москва : Академический проект; Фонд «Мир», 2012. – 363 с.

Об авторах:

Гарипова Гульнара Ирековна, директор, МБОУ «Пушкинский пролицей №78», г. Набережные Челны, Россия, gulnara_1303@mail.ru

Рахматуллина Лэйла Вагизовна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры психолого-педагогического и специального дефектологического образования, ФГБОУ ВО «Набережночелнинский государственный педагогический университет», г. Набережные Челны, Россия, leyla-1012@mail.ru

About the authors:

Gulnara I. Garipova, Director, MBOU «Pushkin Prolice №78», Naberezhnye Chelny, Russia

Leila V. Rakhmatullina, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Psychological-Pedagogical and Special Defectological Education, Naberezhnye Chelny State Pedagogical University, Naberezhnye Chelny, Russia

УДК 373.2

Назмиева Л.С., Мажарова С.В.

Формирование саморегуляции у дошкольников

Статья содержит методические рекомендации по развитию и коррекции саморегуляции у дошкольников. Подробно описаны условия формирования саморегуляции дошкольного периода, также сформулированы практические рекомендации по выбору игр для формирования саморегуляции у дошкольников. Актуальность темы и практическая значимость работы обуславливает важность дошкольного периода в психологической подготовке детей к школе. Материалы статьи могут помочь педагогам в составлении коррекционных программ по формированию саморегуляции у дошкольников.

Ключевые слова: саморегуляция, личностные качества, познавательный интерес, пространственные представления, инициатива, стартовый уровень.

Lyudmila S. Nazmieva, Svetlana V. Mazharova

Formation of self-regulation in preschool children

The article contains methodological recommendations for the development and correction of self-regulation in preschoolers. The conditions for the formation of self-regulation in the preschool period are described in detail, and practical recommendations for choosing games for the formation of self-regulation in preschoolers are formulated. The relevance of the topic and the practical innovation of the work determine the principles of the preschool period in the psychological preparation of children at school. The materials of the articles can help teachers in drawing up correctional programs for the formation of self-regulation in preschoolers.

Keywords: self-regulation, personal qualities, cognitive interest, initiative, first level.

Место и роль самоконтроля в жизни человека вполне очевидны, если учесть, что практически вся жизнь наполнена различными видами деятельности, поведения, общения, разного рода усилиями и достижениями

Различные виды деятельности, которыми руководствуются дети в дошкольном возрасте, объединяет одно - роль самоконтроля. Именно в этом возрасте формируются важнейшие личностные новообразования. Подчиняться правилам формируется рано в домашних условиях, где сначала маленький ребенок учится доводить начатое до конца, постепенно становится аккуратным, играет по правилам, развивает трудолюбие, умение следовать социальным правилам, интересы и спонтанные качества постепенно укрепляются о характере, превращаясь к семи годам в школьника дошкольного возраста, уже способным справляться с основными правилами в школе.

Нейро-физиологические исследования показывают, что истинные навыки саморегуляции формируются только к 9-10 годам. Однако это не означает, что данную способность не следует развивать в дошкольном возрасте. Однако, анализ условий жизни современных дошкольников показывает, что их свободное общение составляет от 10% до 20% времени их повседневной деятельности. В детском саду создаются условия для проявления инициативы детей, игровые уголки, разделенные по зонам - магазин, больница, театральная деятельность. Важно развивать игровое поведение у детей, именно навыки сюжетных игр, формируют детскую инициативу, учит соотносить свое поведение роли в игре.

У многих первоклассников наблюдается повышенная невнимательность, трудно выполнять самостоятельные задания, часто отвлекаются на уроках, трудно общаться со сверстниками, не устойчив интерес к знаниям, не умеют обобщать.

Под психологической готовностью понимают: умения слышать задания учителя, самостоятельность,

умение взаимодействовать со сверстниками, контролировать свои действия, умения выдерживать трудности, сформировалось познавательного интереса.

Возникает вопрос, как создать ситуацию, в которой эти качества могли бы развиваться более успешно, чтобы накопление жизненного опыта и самоопределение происходило наиболее адекватным для данного возрастного состояния образом.

Значимость зависимого поведения формирует определенную характеристику его ценностной предпосылки. Иными словами, степень, в которой ребенок способен прилагать усилия, проявлять инициативу и самостоятельность.

Экспериментальный анализ стартового уровня развития будущих первоклассников показал, что предпосылки учебной деятельности формируются на уровне 75% исследуемой группы. Использование развивающих игр с дошкольниками, повышает познавательный интерес, учит анализировать, обобщать, устанавливать причинно-следственные связи.

К концу дошкольного возраста дети способны управлять своим поведением, следовать правилам и требованиям. В играх с правилами дети обращают внимание не только на сам результат, но и на то, какими способами он достигается.

Познавательный интерес и любознательность инициируют основное направление развития ребенка: развитие творческого воображения и образного мышления.

По результатам диагностики пространственные представления составляют 65% от общего количества. Для успешного обучения важно, чтобы ребенок имел навыки ориентации, и понимал основные пространственные понятия.

Умение правильно использовать пространственные понятия «сверху-вниз», «справа-налево», «спереди-назад» помогают объединить наши органы чувств и восприятие мира в целостную картину. Наше восприятие пространства начинается, по сути, с момента рождения и к достижению дошкольного возраста помогает понимать инструкции, задания различной сложности.

Мыслительная деятельность сформирована у 55 % детей дошкольного возраста в группе готовности. В структуру мышления входят такие мыслительные операции, как анализ, синтез, сравнение, умение воплощать и обобщать. В самостоятельном мышлении выделяются рассуждения, логические цепочки и умение делать умозаключения. Мышление детей претерпевает глубокие изменения на определенных возрастных этапах.

Динамика развития детей меняется в течение года, причем в начале и в конце года результаты различны.

Использование игровых технологий в дошкольный период формируют психологическую готовность и познавательный интерес.

Наилучшие условия для развития создаются именно в игре, где важно, чтобы ребенок получал удовольствие и радость. Игра позволяет детям приобретать новые знания, умения, навыки, развивать память, внимание, мышление и воображение.

Поэтому без целенаправленных усилий по формированию саморегуляции деятельности дети в начальной школе будут испытывать трудности в распознавании материала, точности и скорости выполнения заданий и т.д.

Для формирования способностей к саморегуляции в группе необходимо создавать условия, использовать различные методы и проводить эту работу во всех режимных ситуациях.

Прежде чем начать коррекционную работу с детьми, необходимо составить психологический портрет каждого ребенка, оценить уровень его способностей, при этом важно учитывать личные характеристики, подбирая методы и приемы для формирования детской саморегуляции. Основным методом являлась игровая деятельность. Дети дошкольного возраста в игре следуют определенным правилам, подчиняются нормам игры. Поэтому выражение личных интересов и чувств способствовало развитию уверенности в себе и саморегуляции поведения. Для того чтобы процесс планирования был значимым для ребенка, необходимо, чтобы он сам выбирал, что ему делать.

Коррекционная работа состояла из нескольких этапов: групповые занятия с ребенком, индивидуальная работа с ним, тренинги, дидактические игровые комплексы, сочетание игр и драматизации. Построение развивающей программы позволило достичь максимального психолого-педагогического эффекта в развитии навыков саморегуляции у детей дошкольного возраста.

К концу дошкольного возраста у детей формируются основные предпосылки для преднамеренной и осознанной оценки своих умений, зачаточные формы саморегуляции, самооценки и самоконтроля, стремление не отставать от сверстников и решать учебные задачи.

Диагностика готовности к школе очень важна, она помогает спрогнозировать успешность обучения дошкольников, выявить сильные и слабые стороны ребенка. В дальнейшем достичь положительной динамики, составить правильную коррекционную программу. Чем выше навыки саморегуляции, тем выше познавательная активность и умственные способности дошкольников.

В детском саду необходимо создавать условия, и использовать разнообразные методы в различных режимных моментах это могут быть различные групповые ритуалы перед занятиями, или какие-то правила группы.

Ежедневные ритуалы это вечерний и утренний круг, где сами дети делятся между собой новостями, обсуждениями выбором темы дня, дежурство и подготовка к занятиям. Различные технологии «клубный час», «ситуация месяца» дети учатся рассуждать, управлять своим поведением и легко учиться подчиняться новым правилам. Дошкольники с интересом принимают новые технологии новые инновации, заодно учатся управлять

собой своим поведением в группе.

Только при таком подходе можно развить важнейшие личностные качества будущих школьников - самостоятельность, инициативность, дисциплинированность и силу воли, а также заложить основы эффективной психологической подготовки к обучению в школе.

В коррекционную программу обязательно входила дыхательная гимнастика, релаксация, массаж, дошкольник через тело и чувства учиться понимать себя, прислушивается к своим ощущениям. Дошкольник учился планировать свою работу, задания на словестную инструкцию, где ребенок оценивал свой результат самостоятельно, учился находить и видеть свои ошибки.

Игры использовались в повседневных режимных моментах перед или после занятий на физкультурных минутках. Различные игровые упражнения: «Командир», «Сосулька», «Пирог», «Передай предмет», «Снежинка», «Путешествие на облаке», «Зеркало», «Тучка солнышко».

Дошкольник в упражнениях говорил о своих чувствах, через – я высказывания, описывал ситуацию по картинке, проговаривал свои чувства, учился анализировать рассуждать.

Упражнение на выполнение словестной инструкции способствует развитию слушать и действовать умение составлять логическую цепочку. Дошкольнику дается инструкция разделить маленький квадрат пополам, а большой на четыре части при повторной инструкции взрослого он исправляет ошибки самостоятельно.

Воспитание дисциплинированности постепенное и несомненно важное качество для детей, ребенок учится брать на себя ответственность, отвечать за свои поступки. Умение взаимодействовать со сверстниками, работать в команде, Взрослые создают благоприятную атмосферу и эмоциональную безопасность, ребенок раскрывается как личность, постепенно укрепляется вера в себя, растет опора. Поэтапно формируется уверенность, и самостоятельность дошкольник получает бесценный собственный познавательный опыт исследований. Педагоги и родители создают поддерживающую среду для развития саморегуляции, у дошкольников используя различные игровые технологии.

Дошкольники с высоким эмоциональным интеллектом более усидчивы в играх, больше проявляют интереса, и концентрация внимания у них развита выше. Обладают высокой стрессоустойчивостью, и организованностью, в познавательной деятельности они более способны. Они лучше понимают свои эмоции, свое настроение, легче их выражают и осознают, взаимодействие со сверстниками в общении и в играх более доброжелательны и дружны. Именно родители являются моделью поведения своего ребенка. Семья закладывает основы саморегуляции, стиль воспитания очень значим.

Детский сад служит первым институтом социализации дошкольников, воспитывая нравственные качества, и волевой характер дети становятся целеустремленными. И если грамотно организован педагогический процесс, у детей формируется положительное отношение к миру, растет самостоятельность инициатива в разных видах деятельности. А также способность к принятию собственных решений. Все это способствует формированию саморегуляции детей дошкольного возраста.

Литература:

1. Абрамова, Г. С. Возрастная психология : учебное пособие для вузов / Г. С. Абрамова. – Москва : Академический проект, 2005. – 701 с.
2. Веракса, Н. Е. Развитие ребенка в дошкольном детстве : пособие для педагогов дошкольных учреждений / Н. Е. Веракса, А. Н. Веракса. – Москва : Мозаика-Синтез, 2006. – 72 с.
3. Нартова-Бочавер, С. К. Введение в психологию развития : учебное пособие / С. К. Нартова-Бочавер, А. В. Потапова. – Москва : Флинта; МПСИ, 2005. – 216 с.
4. Анищенко, О. М. Условия формирования предпосылок учебной деятельности детей / О. М. Анищенко // Дошкольное воспитание. – 1979. – № 5. – С. 39-41.

Об авторах:

Назмиева Людмила Сергеева, педагог-психолог, МАДОУ «Детский сад общеразвивающего вида № 45», г. Нижнекамск, Россия

Мажарова Светлана Валентиновна, педагог-психолог, МАДОУ «Детский сад общеразвивающего вида № 19», г. Нижнекамск, Россия

About the authors:

Lyudmila S. Nazmieva, educational psychologist, MADOOU «General developmental kindergarten № 45», Nizhnekamsk, Russia

Svetlana V. Mazharova, educational psychologist, MBDOOU «General developmental kindergarten № 19», Nizhnekamsk, Russia

УДК 159.923

Новикова И.А., Бычкова П.А.

Академическая мотивация и отношение к цифровым образовательным технологиям у студентов психолого-педагогического образования: на примере РУДН и НГПУ¹

В статье представлены результаты исследования связей между шкалами академической мотивации и компонентами отношения к цифровым образовательным технологиям (ЦОТ) в группах студентов-психологов РУДН и студентов педагогов-психологов НГПУ. Выявлено преобладание сходных тенденций в корреляциях изучаемых переменных: как правило, внутренняя мотивация и мотивация самоуважения положительно, а амотивация – отрицательно коррелируют с показателями отношения к ЦОТ в обеих группах студентов.

Ключевые слова: цифровизация образования, студенты, отношение к цифровым образовательным технологиям, академическая мотивация, психолого-педагогическое образование.

Irina A. Novikova, Polina A. Bychkova

Academic Motivation and Attitudes towards Digital Educational Technologies in Psychological and Pedagogical Students: Case of RUDN University and NCSPU

The article presents the research on the relations between scales of academic motivation and components of attitudes towards digital educational technologies (DETs) in groups of psychology students (RUDN University) and students of psychological and pedagogical education (NCSPU). The predominance of similar trends in the correlations of the studied variables was revealed: as a rule, internal motivation and self-esteem motivation are positively correlated with indicators of attitude towards DETs, and amotivation is negatively correlated with indicators of attitude towards DETs in both groups of students.

Keywords: digitalization of education, university students, attitude towards digital educational technologies, academic motivation, psychological and pedagogical education.

В последние годы резко растет количество исследований, посвященных выявлению психологических факторов отношения студентов к использованию цифровых технологий в высшем образовании. В качестве факторов, которые могут, как способствовать, так и затруднять принятие новых образовательных технологий изучаются личностные черты, стили идентичности, стили саморегуляции, инновационность личности и др. [5; 6; 7; 8]. Еще одним важным психологическим фактором как успешности обучения в целом, так и отношения студентов к цифровым образовательным технологиям (ЦОТ), безусловно, является академическая мотивация [2].

В современных зарубежных и отечественных исследованиях мотивация часто рассматривается в рамках теории самодетерминации [3; 10]. Так, например, К. Vögele с коллегами [7] изучали мотивацию в соотношении с готовностью к онлайн-обучению и отношением к играм в геймифицированном онлайн-обучении среди студентов бакалавриата в Германии. Были выявлены значимые положительные корреляции между готовностью студентов к онлайн-обучению (по показателю технической компетентности) и обоими типами автономной мотивации (идентифицированной и внутренней мотивацией). Значимая положительная корреляция была также обнаружена между отношением к играм и внешней мотивацией. У студентов с низкой готовностью к онлайн-обучению чаще проявлялась амотивация [7]. Исследование Е.И. Рассказовой и Г.У. Солдатовой [6] касалось изучения психологических и пользовательских предикторов отношения студентов к учебе в период дистанционного обучения в условиях пандемии COVID-19. По данным исследования, в период пандемии у исследованных студентов снизились субъективная компетентность, увлеченность и удовлетворенность учебной деятельностью, средний уровень трудностей в учебе. Большие трудности в учебе имеют студенты с меньшими показателями интеграции учебной мотивации, повышенным значением отрицательных эмоций, излишней тревожностью в связи с переходом на дистанционный формат обучения и нарушением приватности и безопасности использования онлайн-обучения. У студентов с низким уровнем положительных эмоций отмечается снижение удовлетворенности

¹ Исследование выполнено в рамках инициативной НИР № 051324-0-000, выполняемой на базе кафедры психологии и педагогики филологического факультета РУДН

учебной деятельности, более высокие показатели амотивации в отношении учебы, тревожность в связи с переходом на дистанционную форму обучения и нарушения безопасности и приватности, меньшим стремлением в использовании в процессе своего обучения цифровых средств [6].

В наших предыдущих исследованиях [8] с помощью регрессионного анализа показано, что среди шкал академической мотивации мотивация самоуважения чаще всего является положительным, а амотивация – отрицательным предиктором показателей отношения к ЦОТ у студентов разных направлений обучения.

Целью исследования, представленного в данной публикации, являлось выявление особенностей отношения к цифровым образовательным технологиям в соотношении с академической мотивацией у студентов психолого-педагогического образования РУДН и НГПУ.

Исследование проводилось на базе Российского университета дружбы народов имени Патриса Лумумбы (РУДН) и Набережночелнинского государственного педагогического университета (НГПУ). Всего в выборку вошло 296 студентов психолого-педагогического образования двух вузов:

1) 227 студентов психологического направления обучения РУДН (средний возраст $19,74 \pm 2,37$ лет), из них 35 (15,4 %) юношей и 192 (84,6 %) девушки;

2) 69 студентов психолого-педагогического направления обучения НГПУ (средний возраст $21,43 \pm 4,64$ лет), из них 6 (8,7 %) юношей и 63 (91,3 %) девушки.

Для диагностики использовалась авторская шкала отношения студентов к ЦОТ [9], которая состоит из 36 утверждений и включает 3 шкалы, соответствующие компонентам социальной установки: 1) «Эмоциональный компонент» ($\alpha=0,894$; $\omega=0,896$) – отражает эмоциональную оценку вовлеченности в использование ЦОТ; 2) «Когнитивный компонент» ($\alpha=0,887$; $\omega=0,892$) – понимание и представления о возможностях ЦОТ; 3) «Поведенческий компонент» ($\alpha=0,829$; $\omega=0,838$) – готовность и активность использования ЦОТ. Каждой шкале соответствует 12 утверждений, согласие с которыми респондентам предлагается оценить по 5-бальной шкале (от «совершенно не согласен» до «полностью согласен»). Также подсчитывается сумма по трем шкалам ($\alpha=0,943$; $\omega=0,946$), которая может варьировать от 36 до 180 баллов и отражает общее отношение студентов к ЦОТ [9].

Для определения мотивации учебной деятельности студентов использовался опросник «Шкалы академической мотивации (ШАМ)» Т.О. Гордеевой и др. [3]. Данная методика диагностики мотивации позволяет оценить семь качественно разных типов учебных мотивов, характерных для студентов: три типа внутренних (мотивация познания, достижения и саморазвития), три типа внешних мотивов (мотивация самоуважения, интроецированная и экстернальная) и амотивацию [3]. Каждый тип академической мотивации диагностируется соответствующей шкалой ШАМ из четырех пунктов. Опросник состоит из 28 утверждений, относительно которых испытуемый выражает степень своего согласия, используя 5 вариантов ответов (от «совсем не соответствует» до «полное соответствует»).

Статистическая компьютерная обработка данных проводилась с помощью компьютерной среды R, модуль `rsuch` и `jamovi`, версия 2.3.21 с использованием следующих методов: коэффициенты альфа Кронбаха и омега МакДональда, коэффициент ранговой корреляции Спирмена, U-критерий Манна-Уитни, критерий Шапиро-Уилка.

Сравнительный анализ с помощью U-критерия Манна-Уитни показал, что у студентов-психологов РУДН немного более высокие показатели когнитивного и поведенческого компонентов шкалы отношения к ЦОТ, но при этом нет значимых различий между сравниваемыми группами по показателям эмоционального компонента и общего показателя отношения к ЦОТ. Этот факт соответствует нашим более ранним исследованиям [4] и свидетельствует о преобладании сходства в

Таблица 1
Коэффициенты корреляции показателей отношения к ЦОТ с академической мотивацией студентов-психологов РУДН (N = 227)

ШАМ	Шкалы опросника отношения студентов к ЦОТ			
	ЭК	КК	ПК	Отношение к ЦОТ
Познавательная мотивация	0,287***	0,374***	0,409***	0,394***
Мотивация достижения	0,180**	0,259***	0,328***	0,279***
Мотивация саморазвития	0,315***	0,360***	0,421***	0,400***
Мотивация самоуважения	0,271***	0,223***	0,260***	0,291***
Интроецированная мотивация	0,094	-0,005	0,027	0,043
Экстернальная мотивация	-0,019	-0,077	-0,080	-0,065
Амотивация	-0,199**	-0,287***	-0,296***	-0,285***

Примечания:

1) * – $p \leq 0,05$; ** – $p \leq 0,01$; *** – $p \leq 0,001$;

2) ЭК – эмоциональный компонент, КК – когнитивный компонент, ПК – поведенческий компонент шкалы отношения студентов к ЦОТ.

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 обоих 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 [4].

Сравнение выраженности шкал академической мотивации в изучаемых группах студентов с помощью U-критерия Манна-Уитни выявило, что у студентов РУДН немного выше показатели экстернальной мотивации, а у студентов НГПУ – мотивации самоуважения, при этом различия невелики в абсолютных цифрах. По остальным шкалам значимых различий не выявлено и установлено, что в обеих выборках у студентов преобладает выраженность внутренних мотивов обучения в вузе.

Результаты корреляционного анализа показателей шкалы отношения к ЦОТ и шкал академической мотивации в сравниваемых группах студентов представлены в табл. 1-2.

Как следует из таблицы 1, между показателями отношения к ЦОТ и академической мотивацией студентов-психологов РУДН было выявлено 20 значимых корреляций из 28 возможных:

– прямые корреляции эмоционального, когнитивного, поведенческого компонентов и общего показателя отношения к ЦОТ с познавательной мотивацией, мотивацией достижения, саморазвития и самоуважения;

– обратные корреляции эмоционального, когнитивного, поведенческого компонентов и общего показателя отношения к ЦОТ с амотивацией.

Следовательно, студенты-психологи с более высокой познавательной мотивацией, мотивацией достижения,

саморазвития и самоуважения, как правило, больше эмоционально вовлечены в использование ЦОТ, лучше представляют возможности использования ЦОТ, в большей степени готовы использовать ЦОТ и в целом более позитивно относятся к ЦОТ. При этом студенты-психологи с более высокой амотивацией, как правило, меньше эмоционально вовлечены в использование ЦОТ, хуже представляют возможности использования ЦОТ, в меньшей степени готовы использовать ЦОТ и в целом менее позитивно относятся к ЦОТ.

Как видно из таблицы 2, между показателями отношения к ЦОТ и академической мотивацией студентов педагогов-психологов НГПУ была выявлена 21 значимая корреляция из 28 возможных:

– прямые корреляции эмоционального, когнитивного, поведенческого компонентов и общего показателя отношения к ЦОТ с общим показателем отношения к ЦОТ с познавательной мотивацией;

– прямые корреляции когнитивного, поведенческого компонентов и общего показателя отношения к ЦОТ с мотивацией достижения и саморазвития;

– прямые корреляции эмоционального, когнитивного компонентов и общего показателя отношения к ЦОТ с мотивацией самоуважения;

– обратные корреляции эмоционального, когнитивного, поведенческого компонентов и общего показателя отношения к ЦОТ с экстернальной мотивацией и амотивацией.

Следовательно, студенты педагоги-психологи с более высокой познавательной мотивацией, как правило, больше эмоционально вовлечены в использование ЦОТ, лучше представляют возможности использования ЦОТ, в большей степени готовы использовать ЦОТ и в целом более позитивно относятся к ЦОТ. Кроме того, студенты педагоги-психологи с более высокой мотивацией достижения и саморазвития, как правило, лучше представляют возможности использования ЦОТ, в большей степени готовы использовать ЦОТ и в целом более позитивно относятся к ЦОТ. Студенты педагоги-психологи с более высокой мотивацией самоуважения, как правило, больше эмоционально вовлечены в использование ЦОТ, лучше представляют возможности использования ЦОТ и в

Таблица 2

Коэффициенты корреляции показателей отношения к ЦОТ с академической мотивацией студентов педагогов-психологов НГПУ (N = 69)

ШАМ	Шкалы опросника отношения студентов к ЦОТ			
	ЭК	КК	ПК	Отношение к ЦОТ
Познавательная мотивация	0,289*	0,435***	0,320**	0,412***
Мотивация достижения	0,148	0,353**	0,270*	0,320**
Мотивация саморазвития	0,221	0,389***	0,272*	0,352**
Мотивация самоуважения	0,270*	0,295*	0,167	0,280*
Интроецированная мотивация	-0,031	-0,208	-0,222	-0,179
Экстернальная мотивация	-0,279*	-0,437***	-0,445***	-0,443***
Амотивация	-0,297*	-0,429***	-0,371**	-0,421***

Примечания:

1) * – $p \leq 0,05$; ** – $p \leq 0,01$; *** – $p \leq 0,001$;

2) ЭК – эмоциональный компонент, КК – когнитивный компонент, ПК – поведенческий компонент шкалы отношения студентов к ЦОТ.

целом более позитивно относятся к ЦОТ. При этом студенты педагоги-психологи с более высокой экстеральной мотивацией и амотивацией, как правило, меньше эмоционально вовлечены в использование ЦОТ, хуже представляют возможности использования ЦОТ, в меньшей степени готовы использовать ЦОТ и в целом менее позитивно относятся к ЦОТ.

Итак, выявлены сходные тенденции в связях показателей отношения к ЦОТ и шкал академической мотивации в изучаемых группах студентов: как правило, внутренняя мотивация и мотивация самоуважения положительно, а амотивация – отрицательно коррелируют с показателями отношения к ЦОТ, что, в целом, соответствует ранее выявленным тенденциям [8]. Обращает на себя внимание, что в группе студентов-психологов РУДН не выявлено связей показателей отношения к ЦОТ с интроецированной и экстеральной мотивацией (коэффициенты близки к нулю), в то время как в группе педагогов-психологов эти виды внешней мотивации отрицательно коррелируют с показателями отношения к ЦОТ (интроецированная мотивация слабо, на уровне тенденции, а экстеральная – на высоком уровне значимости). Можно предположить, что в большей по объему выборке студентов-психологов РУДН между данными параметрами могут существовать нелинейные связи, что требует дополнительных исследований.

Полученные в исследовании данные о том, что отношение к ЦОТ у студентов положительно связано, прежде всего, с познавательной академической мотивацией, а отрицательно – с амотивацией, имеют на наш взгляд, особое практическое значение. Такой характер связей позволяет разрабатывать психолого-педагогические программы сопровождения студентов в процессе продолжающейся цифровизации высшего образования. С одной стороны, возможна разработка программ повышения познавательной и других видов внутренней мотивации студентов с целью гармонизации их отношения к ЦОТ и их внедрению в учебный процесс, а с другой – разработка программ по повышению и улучшению заинтересованности, осознанности, практических навыков студентов в сфере цифровых технологий, что может способствовать гармонизации структуры их академической мотивации.

Таким образом, проведенное исследование, которое является частью большого исследовательского проекта, подтвердило наличие сходных тенденций как в выраженности компонентов отношения к ЦОТ, так и в их соотношениях с различными психологическими факторами (в данном случае – с академической мотивацией), выявленных в разных университетах и в разных странах мира [1], что вносит вклад в разработку теоретических моделей цифровизации высшего образования. С практической точки зрения, выявленные закономерности необходимо использовать при разработке специальных программ психолого-педагогической поддержки процессов цифровизации образования, в частности – уделять особое внимание развитию внутренних форм академической мотивации студентов.

Литература:

1. Бычкова, П. А. Российские и зарубежные исследования отношения студентов к цифровым образовательным технологиям до и в период пандемии COVID-19 / П. А. Бычкова // Вестник Удмуртского университета. Серия Философия. Психология. Педагогика. – 2023. – Т. 33, № 2. – С. 184-192. – URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=54386164>
2. Гордеева, Т. О. Мотивация: новые подходы, диагностика, практические рекомендации / Т. О. Гордеева // Сибирский психологический журнал. – 2016. – № 62. – С. 38-53. – URL: <https://doi.org/10.17223/17267080/62/4>
3. Гордеева, Т. О. Опросник «Шкалы академической мотивации» / Т. О. Гордеева, О. А. Сычев, Е. Н. Осин // Психологический журнал. – 2014. – Т. 35, № 4. – С. 96-107.
4. Новикова, И. А. Отношение студентов психолого-педагогического образования к цифровым технологиям: на примере РУДН и НГПУ / И. А. Новикова, П. А. Бычкова // Вестник Набережночелнинского государственного педагогического университета. – 2022. – № 6 (41). – С. 47-50.
5. Психологические факторы отношения студентов к цифровой образовательной среде (на примере российских и белорусских вузов) / Н. П. Радчикова, М. А. Одинцова, М. Г. Сорокова [и др.] // Интеграция образования. – 2023. – Т. 27, № 1. – С. 33-49. – URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=50395265>
6. Рассказова, Е. И. Психологические и пользовательские предикторы отношения к учебе студентов в период дистанционного обучения в условиях пандемии / Е. И. Рассказова, Г. У. Солдатова // Психология. Журнал Высшей школы экономики. – 2022. – Т. 19, № 1. – С. 26-44. – URL: <https://doi.org/10.17323/1813-8918-2022-1-26-44>
7. Bovermann K., Weidlich J., Bastiaens T. Online learning readiness and attitudes towards gaming in gamified online learning – a mixed methods case study // International Journal of Educational Technology in Higher Education. 2018. Vol. 15. No 1. – URL: <https://doi.org/10.1186/s41239-018-0107-0>
8. Novikova I.A., Bychkova P.A., Novikov A.L., Shlyakhta D.A. Personality traits and academic motivation as predictors of attitudes towards digital educational technologies among Russian university students // RUDN Journal of Psychology and Pedagogics. 2022. Vol. 19. N. 4. P. 689-716. – URL: <https://doi.org/10.22363/2313-1683-2022-19-4-689-716>
9. Novikova I.A., Bychkova P.A., Shlyakhta D.A., Novikov A.L. Attitudes towards Digital Educational Technologies Scale for university students: Development and validation // Computers. 2023. Vol. 12. No 9. P. 176. – URL: <https://doi.org/10.3390/computers12090176>
10. Ryan R.M., Deci E.L. Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions // Contemporary Educational Psychology. 2020. Vol. 61. P. 101860. – URL: <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101860>

Об авторах:

Новикова Ирина Александровна, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры психологии и педагогики, Российский университет дружбы народов имени Патриса Лумумбы, Москва, Россия, novikova-ia@rudn.ru

Бычкова Полина Александровна, магистр психологии, ассистент кафедры психологии и педагогики, Российский университет дружбы народов имени Патриса Лумумбы, Москва, Россия, bychkova.polina.97@mail.ru

About the authors:

Irina A. Novikova, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Psychology and Pedagogy, RUDN University, Moscow, Russia

Polina A. Bychkova, Master of Psychology, Assistant at the Department of Psychology and Pedagogy, RUDN University, Moscow, Russia

УДК 159.9

Смолина М.А.

Психолого-педагогическая проблема развития звуковой и интонационной культуры детей младшего дошкольного возраста

Статья посвящена проблеме развития звуковой и интонационной культуры детей младшего дошкольного возраста. Речь - это главное средство общения. Тема формирования и развития звукоизречения и ритмоинтонации у детей является главной и актуальной в теоретической и практической сфере педагогики современного общества. Существует необходимость создания комфортных условий для становления и развития фонематической речи ребенка.

Ключевые слова: звуковая культура речи, интонационная культура, психолого-педагогические условия, младший дошкольный возраст.

Marina A. Smolina

Psychological and pedagogical problem of the development of sound and intonation culture of preschool children

The article is devoted to the problem of the development of sound and intonation culture of preschool children. Speech is the main means of communication. The topic of the formation and rhythm intonation in children is the main and relevant in the theoretical and practical sphere of pedagogy of modern society. There is a need to create comfortable conditions for the formation and development of phonemic speech of a child.

Keywords: sound utterance, intonation culture, psychological and pedagogical conditions, younger preschool age.

В наше время особое внимание уделяется воспитанию звуковой и интонационной культуры детей дошкольного возраста. Это обусловлено тем, что родной язык играет важную роль в развитии личности ребенка. Язык - это первоочередное средство общения человечества. Фонематическая речь в современном мире занимает лидирующие позиции в воспитании и обучении детей дошкольного возраста. Она является важной частью языковой культуры. Изучение родного языка, четкое и правильное произношение способствует верному развитию мышления, памяти, воображения, ведет к успешному формированию личности ребенка, его благоприятной адаптации в окружающем социуме. Правильное формирование звукоизречения в раннем детстве занимает ведущую позицию в воспитательной и обучающей работе дошкольников.

Одним из важных компонентов общей культуры человека всегда была и остается культура речи. Благодаря грамотной устной речи гарантируется легкость в общении людей, быстрота установления взаимопонимания, речь приобретает коммуникативное совершенство.

Психолого-педагогическая проблема, направленная на постановку звуков, фонематическое развитие и

выразительность речи у младших дошкольников одна из актуальных тем в современной науке и практике. Звуковая и интонационная культура - это способность человека правильно и выразительно произносить звуки, слова и предложения, а также умение воспринимать и понимать речь других людей. Эта способность формируется в процессе общения с окружающими, особенно в раннем детстве, когда ребенок активно изучает язык и мир. Данная психолого-педагогическая проблема требует дальнейшего изучения и поиска эффективных путей ее решения.

Звуковая культура тесно связана с отчетливым произношением, способностью, верно, различать звуки на слух и умению их правильно произносить. Необходимо проводить работу над развитием артикуляционного аппарата. Образование звука происходит при помощи слуха, голоса и дыхания.

К составным компонентам звуковой культуры относятся речевой слух и речевое дыхание – предпосылки и условия для возникновения звучащей речи [2].

Можно выделить следующие методы и формы работы:

1. Игры и упражнения на развитие слухового внимания, памяти, восприятия и анализа звуков, слов и предложений. Например, игры на отгадывание звуков, на запоминание и повторение слов и предложений, на нахождение одинаковых и разных звуков и слов, на составление рифм и др.

2. Игры и упражнения на развитие артикуляционной моторики, то есть движений органов речи, которые будут способствовать правильному звукоизречению. Например, игры на подражание звукам животных, природы, транспорта, на выполнение различных движений языком, губами, зубами, на дыхательную гимнастику и др.

3. Игры и упражнения на развитие интонации, то есть выразительности речи, передающей эмоции, настроение, отношение к собеседнику и содержанию высказывания. Например, игры на передачу разных чувств и настроений голосом, на чтение и рассказывание стихов и сказок с разной интонацией, на изменение смысла предложения в зависимости от интонации и др.

Эти и другие методы и формы работы помогают детям младшего дошкольного возраста развивать звуковую и интонационную культуру, которая является важным условием успешного общения, обучения и развития личности.

Совершенствование речи, постановка звуков, четкого и правильного произношения у дошкольников зависит от разных критериев, таких как наследственность, состояние здоровья, условия жизни и воспитания, образовательная среда и др. Однако, особую роль играют педагоги и родители, которые могут способствовать формированию этой способности у детей. Педагоги и родители должны знать специфику развития речи младших дошкольников, учитывать их индивидуальные способности и потребности, создавать благоприятные условия для общения и обучения, использовать разнообразные методы и формы работы, направленные на развитие звуковой и интонационной культуры речи.

Первоначальным компонентом работы над формированием звуковой и интонационной культуры речи является проведение диагностики.

Для выявления базовых навыков правильного звукопроизношения у детей младшего дошкольного возраста была проведена диагностика на базе МАДОУ д/с №165 «Солнышко» г. Нижнего Тагила. Тестирование прошли 23 ребенка в возрасте 3-4 лет.

Проверка умений произношения проходит по трем параметрам:

Для исследования уровня сформированности звуковой и интонационной культуры речи были определены критерии и показатели:

1. Фонематическое восприятие - понимание и различие на слух звуков.
2. Произносительная сторона речи - отчетливое и верное проговаривание звуков.
3. Речевое восприятие - выразительное произношение предложений.

Для определения уровня развития звуковой и интонационной культуры речи у детей младшего дошкольного возраста, в качестве диагностического инструментария, нами были выбраны следующие:

1. Для определения уровня фонематического слуха использовали задание с помощью специальных парных картинок на основе методики воспроизведения и дифференциации звуков В.Н. Макаровой [6, с. 75].

Младшим дошкольникам показывались по две иллюстрации в которых названия отличались в звуках, которые произносит ребенок. Но для начала педагог озвучивает значение обоих слов. После того, как педагог произнес название, ребенок должен был показать иллюстрацию с верным изображением.

2. Для определения чистоты звукопроизношения методика «Правильное произношение» М.Ф. Фомичевой [7, с.204].

При ее использовании можно определить верно ли воспроизводятся сложно артикуляционные звуки по средством иллюстраций, где слова начинаются с согласных звуков. Дошкольникам младшего возраста нужно было самим сказать, что нарисовано на карточке

3. Для выявления умений произносить фразу с определенной интонацией балы выбрана методика О.И. Лазаренко [5].

Ребятам рекомендовалось говорить с разной интонацией текст, тем самым определяя, как дети могут проговаривать повествовательный, восклицательный, вопросительный тон. Тестирование необходимо проводить в теплой расслабляющей атмосфере, чтобы ребятам было интересно. В ходе исследования формируются три уровня развития (высокий, средний, низкий). Они показывают, на сколько сформировано звукоизречение у дошкольников младшего возраста.

Высокий уровень – Ребенок различает все интонации. Верно и четко проговаривает звуки, различает похожие по произношению звуки, может определить место звука в слове. Верным тоном произносит предложения.

Средний уровень – У Ребенка возникают сложности с определением звукового состава речи. Верно изрекает

звуки, но путает их. Например, радуга – ладуга; шарик – салик. Тестируемый не каждый раз произносит предложения с выражением, в основном при содействии наставника.

Низкий уровень – Ребенок большинство фонематических словосочетаний воспроизводит не правильно. Не отличает на слух похожие звуки, путает созвучные слова. Например, слова: уточка – удочка; лук – луг; коса – коза слышатся им одинаково. Тестируемый не может произнести текст с заданной выразительностью.

После проведенной диагностики следовала интерпретация ответов, которые необходимо занести в сводную таблицу. На их основании в дальнейшем будет составляться план работы по выявленной проблеме.

Рассмотрим результаты исследования, полученные в ходе диагностики по описанным методикам, представленным на рис. 1 и рис. 2.

В ходе тестирования выяснено, что звукоизречение у детей младшего дошкольного возраста находится на среднем или низком уровне. Из этого следует вывод о том, что результаты диагностики неудовлетворительные, потому что прослеживается четыре ребенка (17,4%) на низком уровне фонетической сформированности. Дети большинство звуковых словосочетаний воспроизводят не правильно. Не отличают на слух похожие звуки, путают созвучные слова. Например, слова: уточка-удочка; лук-луг; коса-коза слышатся ими одинаково. Ребята не могут произнести текст с заданной выразительностью. Большая часть тестируемых находится на среднем уровне развития. Их 15 человек или это составляет 65,2%. Данная группа исследуемых имеет навыки правильного произношения звуков, но путаются в их определении. Не всегда текст могут произнести с заданной выразительностью самостоятельно. На высокий уровень развития приходится только четыре ребенка, это 17,4% от всей группы детей.

После полученных результатов исследования можно сделать вывод о том, что диагностируемые параметры: уровень фонематического слуха; определение чистоты звукопроизношения; умение использовать нужную интонацию находятся у младших дошкольников на среднем либо низком уровне.

Если рассматривать данные уровни и их влияние в дальнейшем на процесс обучения детей в школе, то можно сделать вывод о том, что дети, у кого преобладает высокий уровень речевого развития, являются более успешными и им легче других дается обучение и освоение нового материала в школе.

Дети с низким уровнем, напротив - испытывают трудности в обучении, им сложнее дается такие навыки, как чтение и письмо в школе.

У ребят со средним уровнем речевого развития возникают сложности в обучении, не всегда легко дается изучение нового материала. Чтобы решить данную проблему, необходимо разработать проект мероприятий и так же создать благоприятные педагогические условия, которые смогут благотворно повлиять на речевое развитие и выразительность речи детей. Наиболее подходящим является дошкольный возраст детей для работы над развитием и усовершенствованием звучащей речи, постановкой звуков и выразительностью речи во всей ее совокупности.

При решении этой проблемы необходимо разработать и реализовать комплекс мер, направленных на повышение звуковой и интонационной выразительности речи младших дошкольников. Среди этих мер можно выделить следующие:

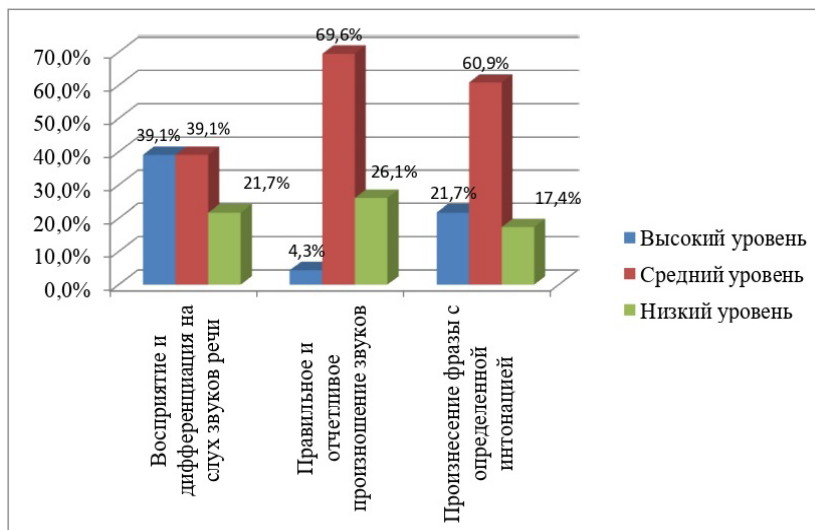


Рисунок 1 – Уровни сформированности звуковой культуры речи по показателям

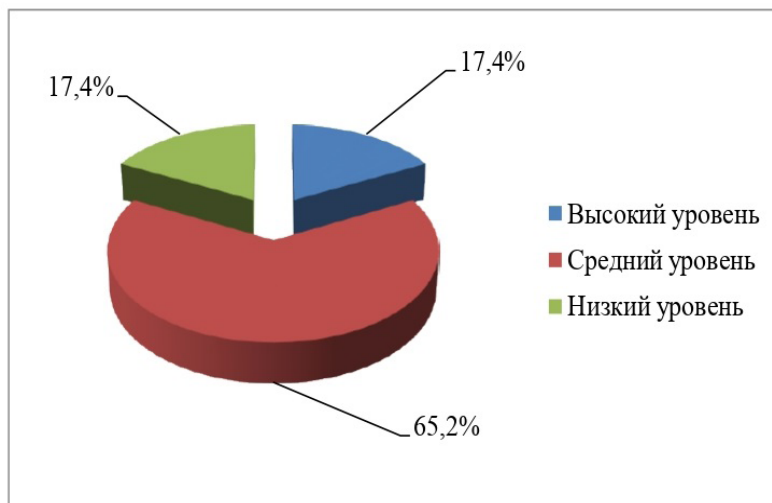


Рисунок 2 – Уровни сформированности звуковой культуры речи

- повышение квалификации педагогов и семей воспитанников по развитию правильного и четкого произношения речи и младших дошкольников. Необходимо организовать специальные курсы, семинары, тренинги, консультации, в которых будут рассматриваться теоретические и практические аспекты данной проблемы, а также демонстрироваться примеры успешной работы с детьми;

- создание благоприятной звуковой и интонационной среды в дошкольных образовательных учреждениях и семьях. Для этого необходимо обеспечить качественное звуковое оборудование, использовать разнообразные звуковые и музыкальные материалы, создавать ситуации для общения детей между собой и с взрослыми, стимулировать детей к выражению своих мыслей и чувств с помощью звуков и интонаций;

- разработка и внедрение специальных проектов направленных на развитие фонематической речи и ее выразительности. В связи с этим необходимо определить цели, задачи, содержание, методы и формы работы с детьми, учитывая их возрастные и индивидуальные особенности, потребности и интересы. Программы должны быть направлены на формирование у детей фонематического слуха, артикуляционных навыков, интонационной выразительности речи, а также на развитие речевого творчества, эмоциональной сферы, познавательной активности.

Необходим проект, который будет включать в себя подборку игр для развития навыков фонематической речи детей и предполагает грамотно организовать речевую развивающую среду, так же вовлечь родителей в образовательный процесс. В рамках данного проекта дошкольники научатся понимать и различать на слух звуки, четко и правильно их произносить с нужной ритмоинтонацией.

Благодаря данным мероприятиям родители и воспитатели будут активно вовлечены в процесс обучения навыкам звукоизречения в игровой форме, как в детском дошкольном учреждении, так и в семье. Вместе с тем необходимо создание педагогических условий с использованием современных программно-технических средств. Они являются наиболее важной частью комплексных мероприятий по формированию и развитию речевых навыков у детей. При использовании компьютерных средств у детей проявляется активность, любознательность и интерес к процессу обучения.

Информационно-коммуникационные технологии играют важную роль в развитии предметно-пространственной среды дошкольного образовательного учреждения. Используя данные технологии детям будет проще и интереснее воспринимать информацию. Педагог сможет организовать свое занятие в виде игры и представить материал в интерактивной форме. Этот современный подход заинтересует детей и будет достаточно эффективным при развитии коммуникативных навыков у детей дошкольного возраста. С помощью данных технологий дети смогут быстрее научиться различать звуки и демонстрировать их, тренируя отчетливое произношение. Во время использования таких игр дети научатся произносить фразы с определенной интонацией, что в дальнейшем благоприятно скажется при общении с окружающими. Образовательная среда станет более насыщенной и эффективной, а так же сможет расширить границы форм и методов передачи информации детям.

Данный проект заинтересует детей и будет полезным при развитии коммуникационных навыков, а так же будет стимулировать познавательную активность дошкольников.

Культура речи - это достаточно важный компонент речевого развития ребенка, который помогает ему правильно произносить звуки, использовать различные интонации в общении. В дошкольном возрасте дети начинают формировать основу фонетически правильной речи, а так же развивать интонационную выразительность. Поэтому формирование этих навыков должно быть приоритетным направлением, так как играет ключевую роль в общении и развитии младших дошкольников и в дальнейшем поможет успешному обучению в школе и общению с окружающими людьми.

С первых дней пребывания ребенка в детском саду необходима работа по воспитанию звуковой и интонационной культуры фонетического слуха детей дошкольного возраста. Если не уделять особого внимания взрослых развитию звуковой стороны речи детей, то могут сложиться отрицательные речевые привычки, развитие речи задерживается. Важна вовлеченность родителей в образовательный процесс. Следует, своевременно заниматься работой по воспитанию звуковой и интонационной культуры фонетического слуха детей дошкольного возраста.

Таким образом, необходимо уделять должное внимание речевой культуре и работать над звукопроизношением дошкольников, так как эта важная психолого-педагогическая проблема, которая требует комплексного подхода и совместных усилий педагогов и родителей.

Литература:

1. Алексеева, М. М., Яшина В. И. Теория и методика развития речи детей : учебное пособие для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений / М. М. Алексеева, В. И. Яшина. – 5-е изд. – Москва : Академия, 2015. – 448 с.
2. Богуш, А. М. Культура речевого общения детей дошкольного возраста / А. М. Богуш, С. К. Хаджирадева, Е. П. Аматыева. – Минск : Ранок, 2012. – 84 с.
3. Болотина, Л. Р. Воспитание звуковой культуры речи у детей в дошкольном образовательном учреждении : методическое пособие / Л. Р. Болотина, Н. В. Микляева, Ю. Н. Родионова. – Москва : Айрис пресс, 2006. – 128 с.
4. Карпова, С. Н. Психология речевого развития ребенка / С. Н. Карпова. – Ростов-на-Дону : Феникс, 2014. – 398 с.
5. Лазаренко, О. И. Диагностика и коррекция выразительности речи детей / О. И. Лазаренко. – Москва : Сфера, 2014. – 64 с.

6. Макарова, В. Н. Диагностика нарушений речи у детей и организация логопедической работы в условиях дошкольного учреждения : сборник методических рекомендаций / В. Н. Макарова. – Санкт-Петербург : «Детство – Пресс», 2000. – 232 с.
7. Фомичева, М. Ф. Воспитание у детей правильного произношения / М. Ф. Фомичева. – Москва : Просвещение, 2016. – 239 с.

Об авторах:

Смолина Марина Александровна, магистрант, Нижнетагильский государственный социально-педагогический институт (филиал) федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Российский государственный профессионально-педагогический университет», г. Нижний Тагил, Россия, marinasm2018@mail.ru

About the authors:

Marina A. Smolina, Master, Nizhny Tagil State Social Pedagogical Institute (branch) of the Federal State Autonomous Educational Institution of Higher Education "Russian State Vocational Pedagogical University", Nizhny Tagil, Russia

УДК 378.178

Султанова Н.Д., Хуснутдинова Р.Р., Газизуллина Г.А.

Деятельность службы психолого-педагогической поддержки университета

В статье рассматриваются особенности деятельности службы психолого-педагогической поддержки Университета. У службы вырабатываются принципы организации работы, появляются характерные для вуза особенности взаимодействия с различными подразделениями.

Ключевые слова: Служба психолого-педагогической поддержки, принципы организации деятельности, работа с первокурсниками, наставничество, тесная связь с подразделениями университета, международная академическая мобильность.

Nailya D. Sultanova, Rezeda R. Khusnutdinova, Guzel A. Gazizullina

Activities of the University's psychological and pedagogical support service

The article discusses the features of the activities of the University's psychological and pedagogical support service. The service develops principles for organizing work, and features of interaction with various departments characteristic of the university emerge.

Keywords: Psychological and pedagogical support service, principles of organizing activities, work with first-year students, mentoring, informal attitude to work, international academic mobility.

Служба психолого-педагогической поддержки ФГБОУ ВО «Набережночелнинский государственный педагогический университет» функционирует с 2020 года. До официального признания Служба прошла этапы становления: изначально был центр психологической и профориентационной работы, сектор психологической поддержки и инклюзивного образования. Целью деятельности Службы на современном этапе является – содействовать личностному и профессиональному развитию будущего выпускника в период обучения в педагогическом университете, способствовать раскрытию потенциальных способностей студента, обеспечивать средствами психологической науки и практики гуманистического характера образования, приоритета общечеловеческих ценностей, жизни и здоровья человека, способствовать созданию психологической безопасности образовательной среды для благополучного развития личности студентов и сотрудников вуза. Как и во всех других образовательных учреждениях психолого-педагогическая Служба Университета осуществляет работу в следующих направлениях: психолого-педагогическая диагностика, здоровьесберегающая деятельность, коррекционно-развивающая работа, психолого-педагогическое консультирование, психологическая профилактика и просвещение, методическая работа [1,2,3].

В организационно-структурной модели деятельности Служба психолого-педагогической поддержки выходит на Межведомственное взаимодействие: Министерство просвещения РФ, Министерство науки и высшего образования РФ, Министерство по делам молодежи Республики Татарстан, Министерство по делам молодежи г. Набережные Челны, Муниципальное бюджетное учреждение «Центр психолого-педагогической помощи детям и молодежи «Диалог» г. Набережные Челны, МБУ «Информационно-методический центр» г. Набережные Челны. Во внутриведомственном взаимодействии служба находится в составе воспитательного блока университета.

В плане работы Службы находят отражение организация и проведение мероприятий, связанных с государственной, республиканской программами воспитания молодежи, задачами города, университета, потребностями студентов.

В университете существуют два основных подразделения: высшее учебное заведение и индустриально-педагогический колледж, в котором ежегодно обучаются 2300 студентов на очном, более 2900 на заочном отделении, 930 в индустриально-педагогическом колледже. Из них 300 – студенты-иностранцы. В составе университета два четырнадцатизатажных общежития с общей численностью более 600 человек. На всех этапах обучения студенты могут получить квалифицированную психолого-педагогическую помощь и поддержку. В исключительных случаях студенты могут быть направлены к специально подготовленному психотерапевту, осуществляющему супервизию в центре «Диалог» г. Набережные Челны. Например, в прошлом году такую поддержку оказали одному из студентов нашего вуза.

Имея много общего с другими российскими службами образовательных заведений, в данной статье хочется остановиться на некоторых особенностях опыта деятельности Службы, а также на формирующихся принципах организации и проведения ею целостной работы:

1. Организация работы с первокурсниками считается основной, прерогативной. Именно начальный этап во многом определяет профессиональное становление будущих педагогов, процесс развития самосознания, включающего самосовершенствование профессионально важных качеств личности педагога, формирование ценностно-мотивационного отношения к будущей профессии. Организуемая на данном этапе работа предупреждает отсев, пропуск занятий по неуважительным причинам и др. К данному выводу пришли на основе анализа причин отчислений, беседы с преподавателями и со студентами задолжниками. Часто встречающиеся причины ошибочного решения: 1) выбор образовательного учреждения, направления и профиля подготовки по желанию родителей, связанный, например, с воплощением «мечты родителей в жизнь»; 2) поступление в колледж из-за боязни сдавать Единый государственный экзамен (ЕГЭ); 3) желание сохранить дружбу с одноклассником и др. Эти ошибки снижают мотивацию к овладению профессией, отрицательно сказываются на познавательной деятельности.

Начинается работа до зачисления в вуз, в период вступительных испытаний. Для предупреждения ошибок в выборе учебного заведения или направления подготовки, во время вступительных испытаний включено собеседование с элементами испытаний на профессиональные интересы, склонности абитуриентов. Целью вступительного испытания является выявление наличия определенных психологических качеств, характерологических особенностей личности, предрасположенности к работе с детьми и др.

Поступление на обучение по специальностям «Дошкольное образование», «Преподавание в начальных классах», «Коррекционная педагогика в начальном образовании» представляют собой беседу между абитуриентами и членами экзаменационной комиссии. В содержание устного рассказа абитуриент сообщает о себе и о своей будущей профессии, включает рассказ о первичном опыте участия в организационно-педагогической деятельности, об обучении в педагогическом классе (при наличии), в конкурсах профессионального мастерства, олимпиадах и чемпионатах по педагогическим компетенциям, в волонтерском движении, в Российском движении школьников и т.п. Все формы участия абитуриенты подтверждают документально (дипломами, грамотами, сертификатами и т.п.).

По специальности «Дизайн» абитуриенты представляют портфолио – это грамотная презентация должна включать лучшие авторские работы по профилю выбранного направления подготовки (творческие работы по живописи, рисунку, композиции), демонстрирует художественно-творческие умения, навыки и знания будущего студента.

По специальности «Физическая культура» абитуриенты сдают экзамены «Общая физическая подготовка (ОФП)» для каждой возрастной группы, состоящих из 2 блоков. В первый блок входят беговые задания, во второй силовые. Задания направлены на определение уровня развития основных физических качеств абитуриентов: скоростных и силовых и общей выносливости, которые являются базовыми на всех этапах обучения по данному направлению.

Как показывает практика, собеседование способствует заблаговременно снять комплекс других проблем, связанных с первоначальной ошибкой выбора вуза.

На первом курсе со студентами проводится комплекс мероприятий, способных ввести в профессию и адаптировать студентов к новой образовательной среде: встреча с ректором, установление взаимодействия с родителями студентов. Студентов знакомят с различными видами активностей, кружками: хоровая студия, эстрадный вокал, школа моделей, вокально-инструментальный ансамбль, танцевальная команда, творческие мастерские, спортивные секции, медиа-школа и др. Повышенное внимание уделяется вопросам добровольческой деятельности («Дари добро», «Чудо-дети», Центр гуманитарной помощи «Мы вместе», проект «Университет 3 возраста» и др.). Отметим, что студентов, испытывающих сложности в процессе адаптации, имеющих негативный жизненный опыт, с нарушениями в эмоционально-волевой сфере и др. на основе беседы, наблюдения и др. мотивируют записаться в различные кружки.

Психологами в сентябре-октябре проводится адаптационный тренинг, психодиагностическая работа, беседа,

наблюдение. В первый день учебы в колледже организуется встреча с родителями, на которой ежегодно выступает психолог вуза.

Для психодиагностического исследования студентов-первокурсников подобраны следующие методики: 1. Диагностика мотивационного компонента (С.А. Пакулина, С.М. Кетько). 2. Тест структуры интеллекта Р. Амтхауэра (IST). Адаптированной и модифицированной для студентов всех профилей подготовки. 3. Большая пятерка личностных качеств (опросник МакКрае и Коста) в адаптации А.Г. Грецова. 4. Личностный опросник ЕРІ (Eysenck Personality Inventory). Полученные после тестирования данные анализируются, даются рекомендации декану и кураторам. Результаты исследования используются в консультационной и психокоррекционной работе со студентами в течение учебного года.

2. В вузе развивается наставничество, привлечение студентов очной и заочной форм обучения факультета «Педагогика и Психологии» к организуемым психолого-педагогическим внутривузовским, городским и региональным мероприятиям: адаптационный тренинг, тренинги «Уверенное поведение», «Парить-здоровью вредить», «Мои сильные стороны» и др. Студенты оказывают помощь при организации и проведении мероприятий, направленных на реализацию социальных проектов «Ответственное поведение. Ранняя профилактика жестокого обращения с детьми», «Мое главное богатство», «Мои жизненные ценности». Направляется активность студентов для участия в городском конкурсе антинаркотических профилактических мероприятий «В ритме жизни». В прошлом учебном году студенты вуза заняли 2 место. В организации и проведении адаптационного тренинга активно принимают участие студенты психологического кружка «Амалтея», состоящего из студентов очной и заочной форм обучения.

3. Осуществляется тесная связь со всеми подразделениями университета: факультетами, заместителями деканов по воспитательной работе, кураторами, сотрудниками и др. Организуемые виды и направления деятельности всех подразделений вуза находят отражение в плане работы Службы. Большинство психолого-педагогических мероприятий организуются и проводятся совместно с кафедрой «Психолого-педагогического и специального дефектологического образования», научно-исследовательской лабораторией «Лаборатория комплексного исследования». В данном случае проявляется системность, комплексность, многогранность в целостной работе университета.

4. Важной частью деятельности службы стало утверждение ценности неформального отношения ко всем межведомственным, внутриведомственным организуемым мероприятиям, результатам диагностики и др. Например, для учета и организации совместной работы с несовершеннолетними, нуждающимися в оказании помощи, социально-психологической реабилитации, организации индивидуальных профилактических мероприятий в республике Татарстан проводится мониторинговое исследование студентов колледжа и первого курса вуза. На основе мониторинга выявляются студенты, которые могут быть отнесены к одной из трех категорий: студенты красной зоны входят в зону высокого риска (составляют 0,2 % от общего числа обучающихся), желтая зона – повышенного риска (0,3 %), зеленая зона – умеренного риска (5,5 %). Полученные в ходе мониторинга данные активно используются в профилактической, коррекционно-развивающей деятельности службы в течение всего учебного года. Для каждой группы риска составляется план работы и индивидуальный маршрут социализации.

5. Важным становится направление работы психолога со студентами из Украины (0,5 % от общего числа студентов вуза) и детьми СВО (15 % обучаются в колледже, 0,5 % в вузе). Проводится комплексная психолого-педагогическая диагностика, с целью определения уровня развития адаптационных возможностей (диагностика самооценки, смысложизненных ориентаций, профориентационные тесты; организация участия студентов в социально-психологическом тестировании, мониторинге безопасности образовательной среды), психологическая консультация, по мере необходимости организуется коррекционная работа.

По запросу студентов, родителей, кураторов проводятся индивидуальные консультации с теми студентами, которые испытывают трудности в процессе адаптации к учебному заведению, у которых проявляются посттравматические расстройства. Студентов знакомят с практическими рекомендациями для успешной адаптации. Также организуются занятия с элементами тренинга для развития уровня адаптационных возможностей студентов (тренинговое занятие «Адаптив»; профилактические беседы на темы: «Эмоциональное состояние», «Выстраивание жизненной стратегии с основой на оптимизм»), беседа о жилищно-коммунальных условиях, интерактивные занятия: «Экстремизм и терроризм, формирование толерантного поведения», «Профилактика компьютерной зависимости». Проводятся мероприятия информационно-просветительского характера, кураторские часы, с целью оказания помощи студентам для обретения социальной стабильности и уверенности, для освоения социальных норм поведения и требований, предъявляемых образовательным процессом. Периодически проводится мониторинг эмоционального состояния студентов в период зачетно-экзаменационной сессии. Создаются условия для создания благоприятного интернационального психологического климата в студенческих группах, большое внимание уделяется формированию тимбилдинга.

6. Характерной особенностью образовательной деятельности в современных условиях является международная академическая мобильность. Наш университет гордится интернациональным характером обучения студентов, магистрантов и своей многонациональной межкультурной средой. Обучение в вузе проходят представители из ближнего и дальнего зарубежья. Знание психологом иностранного языка позволяет свободно работать по психологическому запросу, раскрывает перспективы для студентов на новом месте учебы, позволяет глубже понять психологические проблемы, с которыми столкнулись иностранцы. В приоритете нашей службы подбирать психологов со знанием нескольких языков. Наряду с русским и татарским языками специалисты службы вуза владеют английским, узбекским языками. Актуальным становится знание китайского, турецкого и туркменского.

Здесь также хочется отметить, что новые психологические статьи, значимую литературу зарубежных авторов по психологии оперативно найти в интернете, на прилавках магазина вызывает трудность. Сложно участвовать в онлайн-активностях, общаться, слушать интересный доклад, выступления зарубежных специалистов на конференциях без знания иностранного языка. Все это говорит о том, что для психолога на современном уровне профессиональной деятельности знание иностранного языка, включение в языковую практику просто необходимы.

Как видим, деятельность специалистов Службы психолого-педагогической поддержки на сегодняшний день становится актуальной и значимой. Ее отсутствие отрицательно сказывается на всех этапах образовательного, воспитательного процесса в образовательных организациях, снижает мотивацию к профессиональному становлению, негативно влияет на личностное развитие, эмоциональное состояние обучающихся и др.

Литература:

1. Концепция развития психологической службы в системе образования в Российской Федерации на период до 2025 года : (утв. Минобрнауки России от 19.12.2017).
2. Руководство по организации профессиональной деятельности педагогов-психологов системы образования Республики Татарстан (дошкольные, общеобразовательные, профессиональные образовательные организации) : методические рекомендации / автор-составитель И. И. Лушпаева. – Казань, 2020. – 121 с.
3. Об утверждении методических рекомендаций по системе образования психологических служб в общеобразовательных организациях (вместе с «Системой функционирования психологических служб в общеобразовательных организациях. Методические рекомендации») : Распоряжение Минпросвещения России от 28.12.2020 № Р-193.

Об авторах:

Султанова Наиля Даутовна, кандидат психологических наук, доцент, заведующая службой психолого-педагогической поддержки, ФГБОУ ВО «Набережночелнинский государственный педагогический университет», г. Набережные Челны, Россия, nds1959@yandex.ru

Хуснутдинова Резида Рустамовна, кандидат психологических наук, доцент, заведующая кафедрой психолого-педагогического и специального дефектологического образования, ФГБОУ ВО «Набережночелнинский государственный педагогический университет», г. Набережные Челны, Россия, rezida.81@mail.ru

Газизуллина Гузель Ансаровна, психолог службы психолого-педагогической поддержки, ФГБОУ ВО «Набережночелнинский государственный педагогический университет», г. Набережные Челны, Россия, g_gazizullina@mail.ru

About the authors:

Nailya D. Sultanova, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Head of the Psychological and Pedagogical Support Service, Naberezhnye Chelny State Pedagogical University, Naberezhnye Chelny, Russia

Rezeda R. Khusnutdinova, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Head of the Department of Psychological, Pedagogical and Special Defectological Education, Naberezhnye Chelny State Pedagogical University, Naberezhnye Chelny, Russia

Guzel A. Gazizullina, psychologist of the psychological and pedagogical support service, Naberezhnye Chelny State Pedagogical University, Naberezhnye Chelny, Russia

УДК 371.31

Сынгизова М.Г.

Скринкаст-видео как средство дистанционного обучения студентов

В данной статье рассматривается вопрос об использовании скринкаст-видео для обучения студентов, находящихся на дистанционном обучении. Обосновывается целесообразность использования скринкаст-видео в учебно-методических целях. Рассматривается понятие скринкаст-видео, его преимущества, этапы создания, а также обзор инструментов для его создания. Актуализируется вопрос об использовании скринкаст-видео в системе инклюзивного образования. Описываются методические рекомендации по созданию скринкаст-видео.

Ключевые слова: инклюзивное образование, дистанционное обучение, скринкаст-видео, методы обучения, ЭОР.

Margarita G. Syngizova

Screenecast video as a means of distance learning for students

This article discusses the use of screencast videos for teaching distance learning students. The expediency of using screencast videos for educational and methodological purposes is substantiated. The concept of screencast video, its advantages and disadvantages, the stages of creation, as well as a description of the tools for its creation are considered. The question of the use of screencast videos in the system of inclusive education is being updated. Methodological recommendations for creating screencast videos are described.

Keywords: inclusive education, distance learning, screencast video, teaching methods, EOR.

Сейчас происходит активное развитие инклюзивного образования и изменение форм получения образования. Одним из приоритетных направлений стало дистанционное обучение для лиц с ограниченными возможностями. Дистанционное обучение представляет собой форму образования, в которой используются информационные технологии для взаимодействия между педагогом и обучающимся. Выбор способа передачи информации и методов обучения зависит от индивидуальных особенностей обучающегося. Для эффективного применения интерактивного обучения при дистанционном обучении разрабатываются новые стандарты и программные средства [6].

В рамках дистанционного обучения часть учебного материала выносится на самостоятельное изучение. Обучающийся знакомится с теоретическим материалом и выполняет практические задания в своем индивидуальном темпе. Широкое использование презентаций, видеофрагментов и электронных образовательных ресурсов (ЭОР) показывает высокие результаты в активизации каналов получения информации обучающимися [4].

Одной из форм дистанционного обучения является электронное обучение, которое в настоящее время внедряется в образовательные учреждения в различных формах. Особенно активно развивается технология скринкаст-видео.

Скринкаст-видео представляет собой новое поколение электронных образовательных ресурсов, которые позволяют обучающимся ознакомиться с материалом и способами выполнения практических заданий. Такая форма подачи учебного материала не требует непрерывного присутствия преподавателя, и способствует повышению мотивации к самостоятельному обучению. Давайте рассмотрим суть скринкаст-видео более подробно.

Скринкаст-видео — это жанр подкастинга, который заключается в трансляции видеопотока с записью экрана компьютера пользователя для широкой аудитории. К такому видео добавляются аудиокомментарии и текстовые блоки, поясняющие происходящее. Другими словами, это запись действий, происходящих на экране компьютера пользователя [7].

С помощью скринкаст-видео можно записывать небольшие видеоролики, в которых показывается последовательность действий при выполнении практических заданий. Таким образом, скринкаст-видео может использоваться педагогами в качестве обучающего материала, который помогает студентам лучше понять и запомнить материал [8].

Скринкаст-видео имеет ряд преимуществ. Во-первых, оно позволяет визуализировать процесс выполнения заданий и демонстрировать конкретные шаги, что упрощает понимание материала. Во-вторых, оно может быть доступно для просмотра в любое удобное время, что позволяет обучающимся выбирать оптимальный режим обучения. В-третьих, скринкаст-видео может быть адаптировано для различных уровней сложности и потребностей обучающихся [5].

Кроме того, скринкаст-видео может быть полезным инструментом для создания образовательных ресурсов на разных языках. Оно позволяет преодолеть языковой барьер и помогает обучающимся, чьим родным языком не

является язык преподавания, лучше понять и усвоить материал.

Однако, несмотря на все преимущества скринкаст-видео, важно помнить о необходимости разнообразия образовательных методов и подходов. Некоторые обучающиеся могут иметь предпочтение к другим формам обучения, таким как интерактивные задания, групповая работа или обсуждение виртуальных классов. Поэтому важно предоставлять разнообразные образовательные ресурсы, чтобы каждый обучающийся мог выбрать подходящий для себя способ обучения.

При создании скринкаст-видео необходимо следовать определенному плану, который включает несколько этапов. Давайте рассмотрим каждый из них более подробно и добавим некоторую новую информацию.

1. Планирование: Этот этап является ключевым при разработке скринкаст-видео. Здесь мы должны подготовить обучающий материал, определить основные моменты, которые хотим передать обучающимся. Важно продумать текстовое сопровождение, которое будет сопровождать видео и помогать обучающимся понять представленный материал. На этом этапе также рекомендуется создать план сценария, чтобы иметь четкую структуру и последовательность.

2. Подготовка: Здесь мы готовим рабочее пространство для записи скринкаста. Это может включать выбор подходящего программного обеспечения для записи экрана, а также подключение всех необходимых устройств, таких как микрофон или веб-камера. Важно убедиться, что все настройки и устройства работают должным образом, чтобы избежать проблем во время записи.

3. Процесс записи: На этом этапе мы начинаем записывать скринкаст согласно разработанному сценарию. Важно исключить все источники шума, которые могут повлиять на качество аудио. Мы можем использовать различные инструменты и функции программного обеспечения для записи экрана, чтобы зафиксировать необходимую информацию. Важно быть ясным и последовательным во время записи, чтобы обеспечить понятность и эффективность видео.

4. Редактирование: После завершения процесса записи мы переходим к редактированию материала. На этом этапе мы просматриваем записанное видео и исправляем возможные недочеты. Мы также можем добавить дополнительные элементы, такие как титры, переходы или звуковые эффекты, чтобы сделать видео более привлекательным и профессиональным. Монтаж видео позволяет улучшить его качество и обеспечить плавный поток информации.

5. Завершение работы: На последнем этапе мы выбираем формат для нашего скринкаст-видео и определяем место его размещения. Мы можем выбрать формат, который наилучшим образом соответствует нашим потребностям и требованиям. Затем мы решаем, где опубликовать видео, будь то на онлайн-платформе, веб-сайте или других каналах распространения контента.

Учитывая эти этапы, мы можем создать информативное и профессиональное скринкаст-видео, которое будет полезно и интересно для обучающихся. Не забывайте также о возможности получить обратную связь от аудитории после публикации видео, чтобы улучшить свои навыки и создавать еще более качественный контент.

Программы для создания скринкаст-видео.

В настоящее время существует большое количество программных средств для создания скринкаст-видео. Скринкаст-видео - это видеозапись происходящего на экране компьютера. Такие видеозаписи используются для обучения, демонстрации программного обеспечения, создания обучающих материалов и других целей.

Бесплатные программы

Среди бесплатных программ для создания скринкаст-видео наиболее популярны следующие:

1. Free Cam - простой бесплатный экранный рекордер со встроенным аудио/видео редактором.
2. Ezvid - самый простой в мире редактор для записи скринкастов.
3. OBS Studio - многофункциональная бесплатная программа для записи и трансляции видео.
4. Camstudio - простая программа для записи видео с экрана и веб-камеры.
5. Iccream Screen Recorder - многофункциональная программа для записи видео с экрана и веб-камеры.

Преимущества бесплатных программ:

- Бесплатность.
- Простота использования.
- Достаточный набор функций для создания простых скринкастов.

Недостатки бесплатных программ:

- Ограниченный набор функций.
- Возможность появления рекламы или водяных знаков.
- Технический support может быть менее качественным, чем у платных программ.

Платные программы

Платные программы для создания скринкаст-видео имеют ряд преимуществ перед бесплатными:

- Более широкий набор функций.
- Отсутствие рекламы и водяных знаков.
- Лучшая техническая поддержка.

Среди платных программ для создания скринкаст-видео наиболее популярны следующие:

1. Camtasia Studio - многофункциональный инструмент для пользователей, заинтересованных в детальной настройке скринкастов.

2. ScreenFlow - простая в использовании программа с широким набором функций для создания скринкастов.

3. Adobe Premiere Pro - профессиональная программа для редактирования видео, в том числе и скринкастов.

4. MAGIX Screen Recorder - программа для записи видео с экрана и веб-камеры с широким набором функций.

5. CamStudio Pro - профессиональная версия программы Camstudio с дополнительными функциями [1].

Использование технологии скринкаст-видео является наиболее удачным выбором для организации обучения по дисциплинам, связанным с информатикой. Материалы, включенные в ЭОР и созданные с использованием технологии скринкаст-видео необходимо совмещать с другими средствами обучения. Создание ЭОР на основе этой технологии повышают уровень освоения материала, делают его более динамичным, привлекательным, интересным, легкоусвояемым.

Итак, используя современные информационные технологии можно создать ЭОР на основе технологии скринкаст-видео [3].

Для этого необходимо придерживаться следующих рекомендаций:

1. Определение темы. При ее выборе стоит обратить внимание на возможность осветить ее на видео.

2. Написание сценария. Выделите ключевые моменты, проверьте термины, не углубляйтесь в теорию.

3. Время. Не записывайте одно длинное скринкаст-видео. Разбейте его на несколько, оптимально записывать по 3 минуты.

4. Работа со звуком и текстом. Запись должна быть без помехов, для слабослышащих обязательно продублировать звуковое сопровождение текстом.

5. Редактирование и сохранение. Проанализируйте ошибки, при необходимости – исправьте. Сохраняйте материал в сжатом виде. Перед публикацией обязательно проверьте качество картинки [7].

Применение скринкаст-видео как средство дистанционного обучения студентов обеспечивает достижение образовательных целей путем организации процесса получения образования с использованием информационно-коммуникационных технологий, способствует эффективному усвоению учебного материала обучающимися.

Литература:

1. 10 лучших платных и бесплатных программ для записи скринкастов. – URL: <https://lmslist.ru/screen-capture-software/>.
2. 10 полезных советов как записать собственный скринкаст // Бизнес в интернете: просто о сложном! – URL: <http://bizzon-blog.com/?p=914> (дата обращения: 12.04.2018).
3. Формирование профессиональной компетентности педагога. Поликультурная и информационная компетентность : учебное пособие / Н. Р. Азирова, Н. А. Савотина, М. И. Бочаров, С. В. Зенкина. – Москва : Издательство Юрайт, 2018. – 147 с. – URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=30581843> (дата обращения: 13.04.2018).
4. Видеркер, М. А. Применение технологии скринкастинга в разработке электронных учебных пособий / М. А. Видеркер, О. А. Заживнова, В. В. Романов // Образовательные технологии и общество. – 2013. – № 1. – С. 429-439. – URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=18831296> (дата обращения: 13.04.2018).
5. Государев, И. Б. Межпарадигмально-семиотическая концепция электронных информационно-образовательных сред / И. Б. Государев // Образовательные технологии и общество. – 2015. – № 4. – С. 730-737. – URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=25100464> (дата обращения: 13.04.2018).
6. Инклюзивное образование // Википедия – свободная энциклопедия. – URL: [https://ru.wikipedia.org/wiki/Инклюзивное образование](https://ru.wikipedia.org/wiki/Инклюзивное_образование)
7. Захаров, К. В. Особенности разработки скринкастов на примере курса компьютерной графики / К. В. Захаров // Современная педагогика. – 2017. – № 1. – С. 94-107. – URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=28362535> (дата обращения: 13.04.2018).
8. Конников, П. В. Методы обучения гибким технологиям разработки программного обеспечения / П. В. Конников // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия Информатика и информатизация образования. – 2010. – № 3. – С. 51-54. – URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=15196530> (дата обращения: 13.04.2018).

Об авторах:

Сынгизова Маргарита Григорьевна, преподаватель информатики, первая квалификационная категория, ГАПОУ «Педколледж» г. Орск, Россия, smg140325@gmail.com

About the authors:

Margarita G. Syngizova, computer science teacher, first qualification category, GAPOU "Pedagogical College", Orsk, Russia

УДК 372.3

Хайбрахманова Э.А.

Конструирование как средство формирования творческих способностей детей старшего дошкольного возраста

В статье предпринята попытка выявления эффективности использования конструкторских моделей для формирования и развития творческих способностей детей старшего дошкольного возраста. Проведен анализ методического опыта применения конструкторских моделей для формирования творческих способностей дошкольников.

Ключевые слова: творческие способности, творческое воображение, старший дошкольный возраст конструирование.

Elvira A. Khaibrahmanova

Construction as a means of forming creative abilities of senior preschool children

The article makes an attempt to identify the effectiveness of using design models for the formation and development of creative abilities in children of senior preschool age. An analysis of the methodological experience of using design models to develop the creative abilities of preschool children was carried out.

Keywords: creative abilities, creative imagination, senior preschool age design.

Важнейшими требованиями на сегодняшний день выступает развитие творческого потенциала личности. Проявление и развитие творческих способностей в значительной степени сопряжено с формированием гармоничного развития всех составляющих сущности человека.

Дошкольный возраст является благоприятным для развития креативности и сензитивным в плане развития творческого начала, учитывая, что по своей природе он обладает повышенной активностью и любознательностью. По этой причине вопрос развития творческих способностей детей старшего дошкольного возраста приобретает особую актуальность.

Как считает Петровский А. В. «творчество в детском возрасте» означает формирование механизма различных видов деятельности ребенка, приобретение в процессе обучения опыта выполнения этих видов деятельности и обеспечение развития его личности [4, с. 51].

Одним из видов деятельности в детском саду, способствующих развитию творческих способностей детей старшего дошкольного возраста принято считать конструирование.

Формирование творческих умений в различных видах деятельности (конструирование, моделирование, лепка, аппликация, рисование и др.) напрямую связано с процессом подражания педагогу в стремлении преобразования полученного опыта в творческую инициативу, отличающую от процесса имитации. С помощью приобретенных навыков ребенок способен рисовать, лепить и т.д. Благодаря данному приобретенному навыку возможно применение различных образов и выражений художественных материалов в каждом новом художественном продукте для получения чего-то нового и необычного, (к примеру, в моделировании или рисунке и др.)

В рамках нашего эмпирического исследования в качестве подобного вида деятельности для дошкольников рассматривается процесс конструирования, лепка с использованием природных и бросовых материалов.

По мнению Н.А. Ветлугиной, «творчество» выступает важным условием и инструментом для развития изобразительного видения [2, с. 122].

В основе формирования у детей эстетического отношения к окружающей его действительности, в первую очередь, заложена его эмоциональность, заинтересованность и активная деятельность, а на базе практического интереса к освоению новой для него деятельности.

Формирование «эстетического отношения» осуществляется в условиях эмоционального восприятия к воздействию световых, цветовых, звуковых и ритмических эффектов, воспринимаемых ребенком с помощью органов чувств, посредством которых он выражает свое эмоциональное или оценочное отношение.

В педагогической терминологии творчество трактуется как способность создавать в процессе работы оригинальное изделие либо продукт, обладающие уникальностью/индивидуальностью используя навыки, умения и знания [1].

В творческой деятельности психологической основой выступает воображение, представляющее психический процесс по созданию основанных на восприятии и осмыслении образов ситуаций и предметов.

Существенным элементом развития способностей в детском возрасте выступает «комплексность», а именно параллельно развивающиеся несколько взаимодополняющих способностей (навыков). В действительности практически не представляется возможным развитие какой-либо одной способности, не обеспечив при этом повышение показателей развития других, сопряженных с данной способностью возможностей [2, с. 232].

В старшем дошкольном возрасте большинство детей проявляют активную познавательную деятельность с задействованием воображения. Благодаря интенсивному воображению и творческому подходу их игры оказываются результатом увлекательного творчества

В творчестве подразумевается формирование нового видения. Для того чтобы восприятие ребенком творческой действительности было сохранено и развито, необходимо, чтобы взрослые (родители, педагоги) обеспечивали его восприятие.

В действительности сложно провести оценку истинных признаков способностей, которые проявляются в детском возрасте, а также еще сложнее спрогнозировать их развитие в последующем.

Для формирования и развития творческих способностей детей старшего дошкольного возраста одним из видов деятельности может выступить конструирование, позволяющее раскрывать творческий потенциал.

Как отмечает в своей работе Н.М. Конышева, педагог-воспитатель в процессе обучения детей конструированию должен основываться на любопытстве и природном интересе ребенка дошкольного возраста к данному виду деятельности [3].

Одной из задач нашего исследования явилось выявление и описание уровней развития творческих способностей детей старшего дошкольного возраста. Оценка творческих способностей предполагает определение критериев и показателей, а также разработку занятий с использованием элементов конструирования в детском саду, направленных на формирование творческих умений детей старшего дошкольного возраста.

Объектом нашего исследования явился процесс формирования творческих способностей детей старшего дошкольного возраста.

Предметом исследования: педагогические условия формирования творческих способностей детей старшего дошкольного возраста.

Исследование проводилось на базе МДОУ «Детский сад комбинированного вида № 4 «Берёзка» п. Актюбинский Азнакаевского муниципального района РТ в котором приняли участие 40 детей в возрасте 6 лет; 20 человек – экспериментальная группа и 20 человек – контрольная группа.

Целью нашего исследования явилась проверка на практике педагогических условий развития у младших школьников их творческих способностей.

В качестве методик исследования были выбраны:

- тест «Круги» Л.Д. Столяренко, направлен на исследование и выявление индивидуальных особенностей невербальных компонентов воображения (показатель гибкость).

- методика Т.С. Комаровой по определению уровней развития изобразительных умений и навыков детей и их творческих проявлений (показатель умение создавать образы).

В качестве критериев развития творческих способностей детей выступили:

- творческое воображение (показатели: оригинальность, разработанность, гибкость, работа с цветом, работа с формой);

- владение художественной формой.

Нами выделены следующие уровни развития творческих способностей у детей старшего дошкольного возраста:

- Низкий уровень. Ребенок пассивно воспринимает задания, не проявляя никакой инициативы. Его творческий продукт имеет незавершенный вид, работу выполняет по шаблону нуждаясь в постоянной помощи со стороны педагога. Его образы не проработаны.

- Средний уровень. Его образы детализированы и интересны. С заданием, как правило, справляется самостоятельно, предпочитая сложные задания легким, однако не хватает настойчивости для их решения. Творческий продукт завершенного вида, однако проработаны не все детали, в частности образы не отличаются композицией, формой, цветом.

- Высокий уровень. Ребенок легко генерирует ассоциации. В работе отмечается индивидуальный стиль, оригинальность, отпечаток нестандартного подхода к решению поставленной перед ним задачи. В помощи со стороны педагога не нуждается. Большое внимание придает деталям создавая необычные образы. Творческий продукт полностью завершенный.

Результаты диагностики уровня сформированности творческих способностей у детей старшего дошкольного возраста на констатирующем этапе в контрольной группе составили: высокий -10%; средний -52%; высокий – 38% В экспериментальной группе: высокий - 15%; средний - 52%; низкий - 33%.

Результаты диагностики легли в основу разработки комплекса занятий, на которых для развития творческих способностей детей старшего дошкольного возраста были использованы конструкторские модели. Тематический план занятий был разработан с использованием конструкторских моделей и включал два модуля.

Первый модуль посвящен ознакомлению дошкольников с базовыми фигурами: треугольник, круг, квадрат, помощью которых можно создать другие плоские и объемные фигуры.

Второй модуль посвящен ознакомлению детей со цветом, объемными фигурами. Тематический план занятий включает в себя 18 занятий. В ходе занятий дошкольники получают следующие навыки и умения:

- комбинирование и смешивание цветов;

- комбинирование плоских фигур;
- преобразование плоских фигур в объемные фигуры;
- комбинирование различных плоских и объемных фигур;
- комбинирование различных материалов и текстур;
- создание поделок при помощи комбинирования различных геометрических фигур и материалов.

Предложенный тематический план занятий строится на двух основных принципах:

- принцип поэтапности и освоения от простого к сложному: сначала дети знакомятся с простыми базовыми фигурами (конструкторскими моделями), далее учатся их комбинировать, далее – преобразовывать их в объемные фигуры, а потом – конструировать в объемные фигуры;

- принцип творческого преобразования – на каждом занятии у ребенка есть возможность создать собственную, оригинальную конструкторскую модель на основе образца или шаблона.

Дошкольники с низким уровнем креативности в начале занятий первого модуля не проявляли интереса к предлагаемым заданиям, часто не понимали замысел предстоящей работы, реализация замысла также часто вызвала сложности, у многих детей были не развиты элементарные навыки работы с деталями, необходимыми для конструирования.

Результаты проведенной повторной диагностики уровня сформированности творческих способностей детей старшего дошкольного возраста показывают положительную динамику.

В контрольной группе уровень сформированности творческих способностей детей составил: высокий -13%; средний -54%; низкий – 33%.

В экспериментальной группе составил: высокий - 19%; средний – 52%; низкий 29%.

Сравнительный анализ результатов исследования свидетельствует о том, что разработанный комплекс занятий с детьми старшего дошкольного возраста оказался эффективным.

Таким образом, проведение занятий в детском саду с использованием элементов конструирования показало эффективность данной работы в плане формирования и развития творческих способностей у детей старшего дошкольного возраста. Результаты диагностики позволили определить направления проектирования и сценарирования занятий в детском саду.

Литература:

1. Богоявленская, Д. Б. Психология творческих способностей / Д. Б. Богоявленская. – Москва : Издательский центр «Академия», 2002. – 365 с.
2. Ветлугина, Н. А. О теории и практике художественного творчества детей / Н. А. Ветлугина // Дошкольное воспитание. – 1965. – № 5. – С. 6-10.
3. Конышева, М. Н. Концептуальные основы программы дошкольного образования «Ступеньки детства» / М. Н. Конышева. – URL: <https://www.umk-garmoniya.ru/stupeni/>.
4. Петровский, А. В. Введение в психологию / А. В. Петровский. – Москва : Наука, 2011. – 512 с.

Об авторах:

Хайбрахманова Эльвира Анисовна, воспитатель высшей категории, МБДОУ «Детский сад комбинированного вида № 4 «Берёзка» п.г.т. Актюбинский Азнакаевского муниципального района, Россия, elvira74-09@mail.ru

About the authors:

Elvira A. Khaibrahmanova, teacher of the highest category, MBDOU «Kindergarten of a combined type No. 4 «Beryozka» urban settlement. Aktobe Aznakaevsky municipal district, Russia

УДК 373.1

Шагивалиева Г.К., Рахматуллина Л.В.

Оптимизация отношений в системе «учитель-ученик» как фактор развития познавательной активности обучающихся (из опыта исследования)

Исследование показало, что у преимущественной части учеников с высоким уровнем познавательной активности отсутствуют страхи в отношениях с учителями. У учеников со средним уровнем познавательной активности эти проблемы проявляются по-разному. У большинства шестиклассников этой группы показатели страхов в отношениях с учителями были повышенными. Корреляционный анализ по методу ранговой корреляции Спирмена показал, что уровень познавательной активности взаимосвязан с уровнем тревожности в отношениях с учителями.

Ключевые слова: функциональная грамотность, познавательная активность, тревожность в отношениях с учителями, учебная мотивация, PISA, качество образования.

Gulnara K. Shagivalieva, Layla V. Rakhmatullina

Optimization of relations in the «teacher-student» system as a factor in the development of cognitive activity of students (from research experience)

The study showed that the majority of students with a high level of cognitive activity have no fears in their relationships with teachers. In students with an average level of cognitive activity, these problems manifest themselves in different ways. The majority of sixth-graders in this group had increased indicators of fears in relationships with teachers. Correlation analysis using Spearman's rank correlation method showed that the level of cognitive activity is interrelated with the level of anxiety in relationships with teachers.

Keywords: functional literacy, cognitive activity, anxiety in relations with teachers, educational motivation, PISA, quality of education.

По результатам международной программы оценки образовательных достижений учащихся PISA (2018 г.), где приняли участие 79 стран, Россия занимает 31-ое место. В связи с этим 21-го июля 2020 г. был издан Указ президента РФ В.В. Путина «О национальных целях развития до 2030 года», в котором перед российским образованием поставлена задача войти в число 10-ти ведущих стран мира по качеству общего образования. Для того чтобы, в дальнейшем, российские школьники могли полноценно проявлять себя в современном обществе, им необходимо развивать функциональную грамотность. А для этого нужна высокая познавательная активность и продуктивная учебная мотивация. Однако, при несоответствии учебным требованиям учеников может появиться тревожность и, как следствие, снижение познавательной активности. Поэтому проблема взаимосвязи познавательной активности учеников и тревожности в отношениях с учителями является особо актуальной. В связи с проведением СВО в России не проводилось очередное исследование PISA, но решение задачи о повышении качества образования, поставленной президентом В.В.Путиным, остается по-прежнему очень важным.

В связи с вышеизложенным, в МБОУ «СОШ №1» г. Мамадыш было проведено исследование, цель которого стало изучение взаимосвязи уровня познавательной активности шестиклассников нашей школы и уровня тревожности в их отношениях с учителями.

Для ее достижения решались следующие задачи:

1) изучить научно-теоретическую и методическую литературу по проблеме развития познавательной активности;

2) провести психологическое тестирование по методике диагностики мотивации учения и эмоционального отношения к учению в средних и старших классах школы в апробации А.М. Прихожан и тестирование по методике изучения школьной тревожности Филлипса;

3) проанализировать и обобщить полученные данные;

4) сформулировать выводы.

Была выдвинута гипотеза о том, что уровень познавательной активности связан с уровнем тревожности в отношениях с учителями.

Объект исследования - психологические особенности развития познавательной активности. Предметом исследования явилось изучение взаимосвязи уровня познавательной активности шестиклассников МБОУ «СОШ

№1 г. Мамадыш» и уровня их тревожности во взаимоотношениях с учителями.

Методы исследования:

1. Метод психологического тестирования;
2. Метод математической обработки данных;
3. Метод ранговой корреляции Спирмена.

Практическая ценность данного исследования заключается в том, что полученные данные показали важность эмоционального аспекта отношений учителей и обучающихся как важного фактора повышения познавательной активности.

Понятие «тревожность» в научной литературе определяется следующим образом. Тревожность (по Прихожан А.М.) – это переживание эмоционального дискомфорта, связанное с ожиданием неблагоприятного, с предчувствием грозящей опасности.

Понятие «познавательная активность» (по Щукиной Г.И.) определяется как личностное образование, которое выражает интеллектуальный отклик на процесс познания, живое участие, мыслительно-эмоциональную отзывчивость ребенка в познавательном процессе.

В процессе написания исследования использовались научные труды в области познавательной активности и тревожности отечественных и зарубежных ученых. Изучался метод замещающего онтогенеза А.В. Семенович в развитии познавательной активности, описанный в книге «Познавательная активность». Также в исследовании Д.Б. Годовиковой «Влияние общения со взрослыми на общение со сверстниками» анализировались формы общения со взрослыми как фактор развития познавательной активности. Изучались проблемы познавательных интересов в педагогике, рассматриваемых Г.И. Щукиной в ее научном труде «Активизация познавательной деятельности учащихся в учебном процессе».

Неподдельный исследовательский интерес вызвала книга А.М. Прихожан «Психология тревожности. Дошкольный и школьный возраст», где она рассматривает источники, причины, возрастные и индивидуальные формы проявления тревожности. Глубже понять этиологию тревоги помогла книга К.Хорни «Невротическая личность нашего времени», в которой она развивает социокультурную теорию личности и сравнивает страх и тревожность. В аналитическом описании К.Спилберга «Концептуальные и методологические проблемы изучения тревоги» рассматриваются формы тревожности, которые могут проявляться как состояние (ситуативная тревожность) и как свойство (личностная тревожность).

В исследовании приняло участие 20 шестиклассников. Для изучения уровня познавательной активности использовалась методика диагностики мотивации учения и эмоционального отношения к учению в средних и старших классах школы в апробации А.М. Прихожан (анализировалась шкала «Познавательная активность»). Уровень тревожности в отношениях с учителями определялся с помощью методики изучения школьной тревожности Филлипса (анализировалась шкала «Проблемы и страхи в отношениях с учителями»). Исследование проводилось в один день, тестовые методики предъявлялись друг за другом в устной форме. Ученики отвечали на подписанных ими бланках. Затем данные обрабатывались на компьютерном программном комплексе «Effecton Studio».

На первом этапе исследования проводилась диагностика мотивации учения и эмоционального отношения к учению по методике Прихожан. Она показала, что у шестиклассников есть два уровня познавательной активности (ПА): высокий и средний. У 60% обнаружился высокий уровень познавательной активности, а у 40% – средний. У учеников с высоким уровнем познавательной активности были обнаружены 1-ый и 2-ой уровни учебной мотивации. Такие учащиеся стремятся познать суть изучаемых явлений, ориентированы на сам процесс познания, проявляют инициативу и самостоятельность в решении задач.

У учеников со средним уровнем познавательной активности были обнаружены 3-ий, 4-ый и 5-ый уровни учебной мотивации. Это сниженное желание учиться или отрицательное отношение к учению.

1-ый уровень - ученики стремятся познать суть изучаемых явлений и активны в познавательном процессе.

2-ой уровень – у учеников позитивное отношение к учению, они соответствуют социальному нормативу.

3-ий уровень – средняя и немного сниженная познавательная мотивация;

4-ый уровень – у учеников проявляется школьная скука, к познанию относятся отрицательно;

5-ый уровень – резко отрицательное отношение к познанию.

Таким образом, можно констатировать, что у шестиклассников с высоким уровнем познавательной активности обнаруживается продуктивная мотивация учения.

У учеников со средним уровнем познавательной активности были обнаружены третий, четвертый и пятый уровни мотивации учения.

III уровень – это средний уровень, с несколько сниженной познавательной мотивацией.

На втором этапе исследования применялся тест школьной тревожности Филлипса. Отдельно изучалась шкала «Проблемы и страхи в отношениях с учителями». Тест показал, что у 30% обнаружился повышенный уровень тревожности в сфере отношений с учителями. У остальных 70% этот показатель был в норме. Высокого уровня тревожности в этой сфере не было ни у одного респондента.

На третьем этапе данные познавательной активности сопоставлялись с результатами шкалы «Проблемы и страхи в отношениях с учителями». Обнаружилось, что у преимущественной части учеников с высоким уровнем познавательной активности отсутствуют страхи в отношениях с учителями. То есть, уровень тревожности по данной шкале является нормальным. Только у одного ученика был обнаружен повышенный уровень тревожности в отношениях с учителями.

У учеников со средним уровнем познавательной активности эти проблемы проявлялись по-разному. У большинства шестиклассников этой группы показатели страхов в отношениях с учителями были повышенными. Только у одной ученицы с резко отрицательным отношением к учению и средним уровнем познавательной активности этот показатель был в норме.

На четвертом этапе практической части исследования изучалась взаимосвязь познавательной активности и уровня тревожности в отношениях с учителями с помощью метода ранговой корреляции Спирмена.

Произведя расчет по формуле, был получен результат равный -1.

Это значит, что существует сильная обратная связь между уровнем познавательной активности и уровнем тревожности в отношениях с учителями, средний уровень познавательной активности сопровождается повышенной тревожностью в отношениях с учителями. То есть, чем выше у учеников тревожность в отношениях с учителями, тем ниже их познавательная активность.

Были сделаны следующие выводы:

1) у шестиклассников МБОУ «СОШ №1» г. Мамадыш существует сильная обратная связь между уровнем познавательной активности и уровнем тревожности в отношениях с учителями;

2) большинство учеников с высоким уровнем познавательной активности не испытывают эмоциональных проблем в отношениях с учителями;

3) у шестиклассников отсутствует высокий уровень тревожности в отношениях с учителями.

Таким образом, гипотеза о взаимосвязи уровня познавательной активности учеников и уровня тревожности в их отношениях с учителями подтвердилась. Стало очевидным, что стиль преподавания педагога и его способность устанавливать положительные эмоциональные связи с учениками являются важными факторами в развитии и поддержании интереса к преподаваемому предмету. Исследование показало, что для достижения максимального уровня познавательной активности педагогам необходимо формировать психологически безопасное образовательное пространство.

Как влияют друг на друга познавательная активность и тревожность в отношениях с учителями – это предмет дальнейшего исследования. Можно предположить, что из-за повышения тревожности в отношениях с учителями наступает снижение познавательной активности. Однако следует задуматься и о том, что из-за снижения познавательной активности повышается тревожность в отношениях с учителями.

Таким образом, в процессе исследования стала отчетливо видна необходимость изучения влияния друг на друга таких конструктов как познавательная активность и тревожность, что это определяет дальнейшую перспективу исследования.

Литература:

1. Маркова, А. К. Познавательная активность в обучении / А. К. Маркова // Вопросы психологии. – 1984. – № 2. – С. 168-169.
2. Прихожан, А. М. Психология тревожности : дошкольный и школьный возраст / А. М. Прихожан. – Санкт-Петербург : Питер, 2018. – 208 с.
3. Семенович, А. В. Метод замещающего онтогенеза. Познавательная активность : сборник нейропсихологических программ. – Казань : Центр социально-гуманитарного образования, 2016. – 144 с.
4. Щукина, Г. И. Активизация познавательной деятельности учащихся в учебном процессе / Г. И. Щукина. – Москва : Педагогика, 2014. – 90 с.

Об авторе:

Шагивалиева Гульнара Камилловна, педагог-психолог, МБОУ «Средняя общеобразовательная школа №1», г. Мамадыш, Россия, gypsy2016@mail.ru

Рахматуллина Лэйла Вагизовна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры психолого-педагогического и специального дефектологического образования, ФГБОУ ВО «Набережночелнинский государственный педагогический университет», г. Набережные Челны, Россия, leyla-1012@mail.ru

About the author:

Gulnara K. Shagivalieva, educational psychologist, MBOU «Secondary school No. 1», Mamadysh, Russia

Layla V. Rakhmatullina, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Psychological, Pedagogical and Special Defectological Education, Naberezhnye Chelny State Pedagogical University, Naberezhnye Chelny, Russia

РАЗДЕЛ II
АКТУАЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ ДЕФЕКТОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ, ТОМ ЧИСЛЕ
ИНКЛЮЗИВНОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ В ОБРАЗОВАНИИ

УДК 376.1

Аетбаева А.Ф.

Развитие положительных взаимоотношений
дошкольников в условиях поликультурного
образования

Статья посвящена анализу способности детей с расстройствами аутистического спектра к адаптации и включению в общеобразовательную среду в условиях инклюзии. В ходе исследования установлено, что дети с расстройствами аутистического спектра испытывают большие сложности при обучении в условиях инклюзивного образования, однако при правильном предварительном определении уровня адаптации ребенка, а также дальнейшем тьюторском сопровождении и всесторонней поддержке со стороны всех участников процесса инклюзии, можно адаптировать ученика к активному участию в образовательном процессе.

Ключевые слова: инклюзивное образование, аутизм, расстройства аутистического спектра.

Adilya F. Aetbaeva

Analysis of the level of adaptation to learning in the
conditions of inclusive education of primary school
children with autism spectrum disorder (ASD)

The article is devoted to analyzing the ability of children with autism spectrum disorders to adapt and be included in the general educational environment under inclusive conditions. In the course of the study, it was found that autistic children do experience great difficulties in learning in the conditions of inclusive education, but with the correct preliminary determination of the level of adaptation of the child, as well as further tutor support and comprehensive support from all participants of the inclusion process, it is possible to adapt the student to active participation in the educational process.

Keywords: inclusive education, autism, autism spectrum disorders.

Расстройства аутистического спектра (далее – РАС) – это совокупность заболеваний, характеризующихся нарушением развития мозга и, следовательно, сложностями в социальном взаимодействии и коммуникативными проблемами, повторяющимся поведением, нередко агрессивностью. В то же время, нормальной практикой для всего мира является стремление к максимальному вовлечению детей с ограниченными возможностями здоровья, в том числе детей с РАС, в общеобразовательную среду наравне с их нормально развивающимися сверстниками. Российская Федерация, в свою очередь, также не отстает от общемировых трендов: в статье 43 Конституции России закреплено право каждого в стране на образование [1]; данный конституционный принцип находит отражение и в Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации». В части четвертой статьи 79 вышеуказанного закона закреплено право выбора формы обучения для детей с ОВЗ (к которым относятся и дети с РАС): «образование обучающихся с ОВЗ может быть организовано как совместно с другими обучающимися (инклюзивное образование), так и в отдельных классах, группах или в отдельных образовательных организациях (коррекционное образование)» [2].

Таким образом, в России дети с РАС имеют полное право на получение образования в массовых школах совместно с нейротипичными детьми. При этом необходимо учитывать особенности физического и психологического развития детей с РАС, а также особенности их образовательных потребностей.

Данное исследование посвящено анализу способности детей с РАС к адаптации и обучению в условиях инклюзивного образования. В целях определения их способности интегрироваться в общеобразовательную среду нами была определена выборка детей младшего школьного возраста (7-8 лет) с РАС, а также подобраны методики определения уровня адаптации из пособия «VP-МАРР Программа оценки навыков речи и социального взаимодействия для детей с аутизмом и другими нарушениями развития» Марка Сандберга (раздел «Оценка переходов») [3].

В исследовании участвовали пять детей с РАС, из них трое в возрасте 7 лет и двое в возрасте 8 лет. Три ребенка из группы занимаются по варианту АООП 8.2, два ребенка – по варианту АООП 8.3.

Рассмотрим методики подробнее.

1. Методика «Способность адаптироваться к изменениям» – искусственно создаются пять различных ситуаций, предполагающих незапланированные нарушения порядка течения процессов в школе, которые могут случаться в повседневной жизни младшего школьника.

2. Методика «Проблематичное поведение» – ребенка просят выполнить пять инструкций, не входящих в его интересы.

3. Методика «Навыки поведения в классе и группе» – в ходе групповой деятельности ребенок устанавливает зрительный контакт с учителем и смотрит на стимульный материал; когда учитель обращается к ребенку по имени и просит выбрать песню, ребенок должен выйти перед группой и выбрать карточку с песней из набора карточек без дополнительных подсказок.

Исследовав особенности адаптации детей младшего школьного возраста с РАС к обучению в условиях инклюзивного образования, мы получили следующие данные.

Результаты методики «Способность адаптироваться к изменениям» представлены на рис. 1.

Комментарий к рис. 1:

1 ситуация: ребенок идет открывать дверь кабинета, а дверь закрыта.

Андрей и Никита проигнорировали то, что дверь закрыта, и просто стояли, за что получили высокую оценку (4 балла). Дима спросил: «Дверь закрыта? Дверь. Что делать?» и смотрел по сторонам, стоя на месте (также 4 балла). Саша сказал: «Закрыто» и ушёл обратно в ресурсный класс (он получил 3 балла за то, что не дождался учителя). Тимофей начал прыгать на месте и крикнул «Э-э-э!», за что получил низкую оценку (1 балл).

2 ситуация: во время индивидуального занятия в дверь кабинета громко постучали и вошли 2 человека, они спросили у учителя: «Где находится N-й кабинет?».

Никита и Саша молча сидели, не обращая внимания на посторонних (за что получили 4 балла). Андрей начал вокализировать и произносить непонятные фразы: «Какой еще домой», «Шалтай-балтай» и т.д. (1 балл). Дима негромким голосом крикнул «А-а-а» и сказал: «Он пришел» (1 балл). Тимофей начал подпрыгивать на стульчике и крикнул «Э-э-э» (1 балл).

3 ситуация: вместо привычного учителя, пришел другой человек и сказал ребёнку: «Учитель опаздывает, вместо нее буду я» (на 3 минуты).

Никита и Тимофей полностью игнорировали учителя, не выполнили ни одной инструкции: Тимофей продолжал лежать на пуфике (0 баллов), Никита начал разбрасывать игрушки по кабинету (0 баллов). Дима сказал: «Я не хочу с тобой, где Адиля? А когда Адиля придет?», однако сел за стол и выполнял инструкции (2 балла). Андрей спокойно начал заниматься с временным учителем (4 балла). Саша избегал требований учителя, часто отвлекался, но инструкции выполнял (2 балла).

4 ситуация: во время перемены на среднюю громкость включили детскую музыку.

Дима сказал: «А, включили музыку!» (4 балла). Тимофей начал махать руками и крикнул «Э-э-э» (0 баллов), Никита смотрел в сторону, откуда идет музыка, и начал разбрасывать игрушки (0 баллов). Саша начал неуклюже танцевать, бегать и прыгать (2 балла). Андрей начал просить тьютора поставить музыку потише (4 балла).

5 ситуация: ребёнок пошел в столовую не в обычном режиме, а на несколько минут позже. Обычно дети ходят в столовую после первого урока, но в рамках эксперимента детей отвели кушать только после второго урока.

Саша громко просил пойти в столовую: «Столовая, столовая, кушать», через 3-4 минуты он успокоился и продолжил заниматься своими делами (3 балла). Тимофей показал на карточку ПЕКС с едой, однако спокойно отреагировал на сообщение тьютора: «Мы пойдем на обед после еще одного урока» (4 балла). Остальные дети не заметили изменений в расписании (за что получили по 4 балла).

Результаты второй методики «Проблемное поведение» представлены на рис. 2.

Комментарий к рис.2:

1 инструкция: попросить ребенка зайти в класс, поздороваться со всеми и сесть за парту.

Никита и Тимофей зашли в класс, но не поздоровались и не сели за парту. Тимофей начал подпрыгивать и кричать: «Э-э-э!» (2 балла); Никита сказал: «Нет, не надо» и вышел из класса (2 балла).

Андрей тихо поздоровался и сел за парту (4 балла).

Дима сказал: «Не хочу здороваться, всем здравствуйте» и сел за свободную парту (3 балла).

Саша громко крикнул «Здравствуйте!» сел за парту и через 3-4 секунды убежал в коридор (2 балла).

2 инструкция: попросить ребёнка нарисовать Кроша из «Смешариков» / написать на листочке свое имя и слова «мама», «папа».

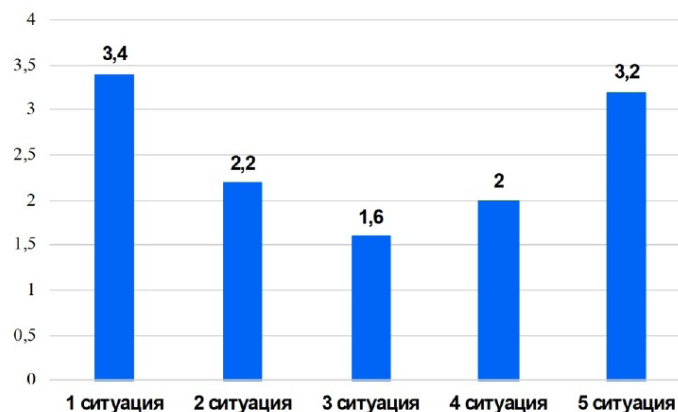


Рисунок 1 – Результаты исследования способности адаптироваться к изменениям у детей с РАС

Андрей и Дима спокойно без сопротивлений выполняли эту инструкцию, написали несколько слов и нарисовали рисунок (по 4 балла). Саша сказал: «Не хочу», но написал несколько слов и начал рисовать (3 балла). Тимофей и Никита писать не умеют, рисовать тоже, начали хаотично водить карандашом по листочку (по 2 балла).

3 инструкция: попросить ребёнка выйти к доске и написать цифры.

Дима тихо сказал: «Не хочу цифры», но вышел к доске и написал цифры (3 балла). Андрею потребовалось несколько раз повторить инструкцию, чтобы он услышал, спокойно подошел и написал цифры (3 балла). Саша подошел к доске спокойно, написал только одну цифру и убежал (3 балла). Для Тимофея и Никиты инструкция была упрощена до «нарисуй круг», так как они не умели писать цифры. Тимофею была дана физическая подсказка для того, чтобы он встал, затем – для того, чтобы подошел к доске и нарисовал круг, то он нуждался в физических подсказках на протяжении всей ситуации (2 балла). В свою очередь, Никита даже с подсказками не смог выполнить инструкции, продолжал сидеть и повторять: «Нет, не надо» (1 балл).

4 инструкция: ребенок занимается своими повседневными действиями (раскрашивает, собирает пазлы, смотрит картинки и т.д.), учитель говорит ребенку: «Пошли заниматься».

Дима и Саша сказали: «Не хочу заниматься», но подошли к учителю и сели за парту (по 3 балла), Андрей отреагировал примерно также - сказал: «Нет, не хочу», но после уговоров сел за парту (3 балла). Тимофей сел за парту, но начал подпрыгивать и кричать: «Э-э-э» (2 балла), Никита, как и Тимофей, сел за парту и начал раскидывать материалы, которые лежали на парте (2 балла).

5 инструкция: попросить ребёнка сделать что-нибудь из академических навыков (по уровню интеллекта).

Диму, Сашу и Андрея попросили решить примеры; все три мальчика сказали примерно следующее: «Не хочу», «Не буду», «А отдыхать когда?». После того, как учитель поставила следующее условие: «Отдых будет после решения примеров», ребята начали решать примеры очень быстро, но неправильно только для того, чтобы пойти быстрее отдыхать (по 3 балла).

Для Тимофея и Никиты задание упростили: попросили показать фигуры (круг, квадрат и треугольник). Тимофей сел за парту, снова подпрыгивал и кричал «Э-э-э», затем показал фигуры в хаотичном порядке (2 балла). Никита сел за парту и разбросал все материалы, которые лежали на столе (1 балл).

Опишем результаты исследования по третьей методике «Навыки поведения в классе и группе».

Андрей сидел в классе, не смотрел на учителя, однако на инструкции и на свое имя реагировал, часто вокализировал, проговаривал непонятные слова (2 балл).

Дима спокойно сидел, выполняя все инструкции учителя, смотрел на нее, отзывался на свое имя и отвечал на вопросы (4 балла).

Никита выбросил весь материал, который лежал на столе, даже с подсказками не выполнил ни одной инструкции, реагировал на свое имя, на вопросы не отвечал (0 баллов).

Тимофей начал подпрыгивать на стульчике и кричал: «Э-э-э!», инструкцию выполнял только с подсказкой, на учителя не смотрел, на вопросы не отвечал, реагировал только на свое имя (0 баллов).

Саша выполнял инструкции, реагировал на имя, на вопросы не отвечал, однако повторял фразы за учителем (эхололия). Например, когда учительница спросила: «Саша, где клей?», он повторил часть фразы: «Где клей» (2 балл).

Таким образом, с помощью вышеуказанных методик были выявлены уровни адаптации к обучению детей с РАС младшего школьного возраста в условиях инклюзивного образования. Результаты исследования показали, что дети с РАС показывают низкий уровень способности к адаптации. Задачей первой методики было выявление реакции на нестандартные ситуации, часто случающиеся в повседневной школьной жизни. Дети показали довольно неплохие результаты, самыми непростыми ситуациями для них стали: появление в кабинете двух посторонних и приход временного учителя вместо основного.

Вторая методика была призвана выявить способность адекватно (беспроблемно, без нежелательного поведения) реагировать на инструкции учителя и умение справляться с ними в условиях класса, т.е. было определено то, как они ведут себя, когда их просят выполнить то действие, которое, по нашему мнению, им неинтересно. Так, наиболее сложными для детей стали инструкции, согласно которым они должны были написать на доске цифры и показать другие академические навыки. Детям было сложно выполнить задания по взаимодействию со всем классом, например, зайти в кабинет, поздороваться со всеми и сесть за парту. Наиболее успешно дети справились с заданием нарисовать персонажей мультфильма.

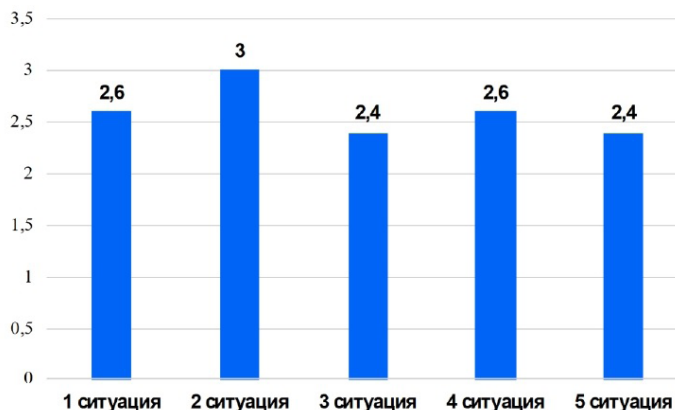


Рисунок 2 – Результаты исследования проблемного поведения у детей с РАС

Целью третьей методики было выявить, как ребенок ведет себя в классе. Справиться с заданиями этой методики детям с РАС также оказалось непросто. Только один ребенок из пяти показал социально приемлемые реакции – сидел на месте, держал зрительный контакт с учителем, отзывался на свое имя и выполнял инструкции. Другие часто «уходили в свой мир», выполняли инструкции только тогда, когда к ним обращались по имени (возможно, они привыкли к индивидуальным занятиям и занятиям в малых группах). Дети, получившие по 0 баллов, не выполняли инструкции, не взаимодействовали с учителем.

Как и предполагалось, в ходе исследования дети с РАС часто неадекватно реагировали на изменения окружающей среды, испытывали сложности при взаимодействии с классом и учителем на фронтальных занятиях. В то же время, стоит отметить, что при тьюторском сопровождении и поддержке со стороны окружающих ребенок с РАС может встроиться в инклюзивную систему образования. Более того, инклюзия – это наиболее человечный и эффективный способ обучения детей с ОВЗ, в том числе с РАС.

Литература:

1. Конституция Российской Федерации : (принята всенародным голосованием 12.12.1993 с изменениями, одобренными в ходе общероссийского голосования 01.07.2020) // Официальный интернет-портал правовой информации. – URL: <http://www.pravo.gov.ru/> (дата обращения: 15.08.2023)
2. Об образовании в Российской Федерации : Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ (с посл. изм. и доп. от 02.07.2021 г. № 351-ФЗ) // Официальный интернет-портал правовой информации. – URL: <http://www.pravo.gov.ru/> (дата обращения: 18.08.2023)
3. Санденберг, М. VP-MAPP. Программа оценки навыков речи и социального взаимодействия для детей с аутизмом и другими нарушениями развития. – 2008. – с. 163.

Об авторах:

Аетбаева Адилья Фарисовна, магистр, Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы, г. Уфа, Россия, adilya.aetbaeva999@mail.ru

About the autor:

Adilya F. Aetbaeva, master student, Bashkir State Pedagogical University named after. M. Akmully, Ufa, Russia

УДК 159.9

Балобанова М.Н., Морозов Н.А.

Актуальные проблемы инклюзивного образования и способы их решения

В данной статье рассматривается понятие инклюзии, инклюзивного образования, предполагающего включение всех детей в образовательный процесс, включая детей с ограниченными возможностями здоровья. Раскрываются инновационные принципы инклюзивного образования, преимущества инклюзивного образования, а также актуальные проблемы инклюзивного образования и способы их решения.

Ключевые слова: инклюзивное образование, дети с ограниченными возможностями здоровья, равноправие, доступность, взаимодействие, социальная интеграция.

Margarita N. Balabanova, Nikolay A. Morozov

Current problems of inclusive education and ways to solve them

This article discusses the concept of inclusion, inclusive education, involving the inclusion of all children in the educational process, including children with disabilities. The innovative principles of inclusive education, the advantages of inclusive education, as well as current problems of inclusive education and ways to solve them are revealed.

Keywords: inclusive education, children with disabilities, equality, accessibility, interaction, social integration.

В современной литературе инклюзивность подразумевает включение в общественную жизнь людей с ограниченными возможностями здоровья, имеющих инвалидность, особенности физического развития.

Говоря об инклюзивности в системе образования, надо отметить, что это форма обучения, при котором каждому ребенку предоставляется возможность обучаться в общеобразовательных учреждениях, независимо от имеющихся у них физических недостатков, интеллектуальных и других особенностей. Инклюзивное образование обеспечивает равный доступ к образованию для всех учащихся, независимо от их состояния здоровья и ограничений.

Инклюзивное школьное образование - это место, где каждый ребенок чувствует равенство и принадлежность к обществу. Здесь создаются все необходимые условия для детей с различными расстройствами и ограничениями. У таких детей есть возможность посещать обычную школу вместе со своими здоровыми сверстниками. Это не только обеспечивает приобретение ими знаний, но и помогает им чувствовать себя социально вовлеченными.

В инклюзивной школе дети с ограниченными возможностями не отделяются от остальных. Вместо этого им предоставляется возможность взаимодействовать и сотрудничать с другими учащимися, чтобы стать частью классного сообщества. У каждого ребенка есть собственные цели для удовлетворения своих потребностей.

Однако, детям с ограниченными возможностями здоровья бывает трудно осваивать школьную программу. Им требуется дополнительная поддержка чтобы успешно учиться, идти в ногу со временем, быть востребованными и т.д. Такая поддержка осуществляется в инклюзивной школе и каждый ребенок может обратиться за помощью, когда это ему необходимо.

Сегодня дети с ограниченными возможностями вовлечены в образовательную среду, начиная с детского сада и заканчивая высшими учебными заведениями. Инклюзивность позволяет им получить качественное образование и подготовку к своей будущей профессии. В классах, где используется инклюзивный подход, дети не только учатся вместе, но и сотрудничают, обмениваются опытом, вместе проводят досуг и т.д.

Долгое время в системе образования и в обществе в целом, существовало неприятное разделение на «больных» и «здоровых» детей. Учащиеся с ограниченными возможностями не имели возможности реализовать свои образовательные и профессиональные амбиции наравне со своими «здоровыми» сверстниками и, следовательно, нередко подвергались дискриминации и изоляции.

Инклюзивное образование предоставляет прекрасную возможность всем детям иметь равный доступ к знаниям и профессиональному росту, создавая благоприятную среду для их развития.

На современном этапе развития общества парадигма инклюзивного образования утверждает несколько фундаментальных инновационных принципов:

- Независимо от навыков и достижений, мы ценны как личности.
- Каждый из нас обладает способностью мыслить и эмоциональным восприятием.
- Взаимозависимость между людьми является неотъемлемой частью нашей жизни.
- Высокое качество образования достигается только в процессе реального взаимодействия.
- Каждый из нас имеет право общаться с окружающими нас людьми.
- Мы все нуждаемся в поддержке и дружбе.
- Разнообразие коммуникаций обогащает все сферы нашей жизни и др.[3].

Эти принципы подчеркивают, что образование является неотъемлемым правом каждого человека и что доступность образования создает справедливое общество для всех.

Инклюзивное образование имеет много преимуществ. Дети с особыми образовательными потребностями имеют возможность совершенствовать свои коммуникативные навыки в естественных условиях, наблюдать и изучать поведение здоровых людей в различных ситуациях, проверять свои навыки на более продвинутых уровнях игровой и учебной деятельности, получать общеобразовательную подготовку. Все это необходимо для успешного их развития и адаптации во взрослой жизни.

Инклюзивное образование также важно для детей с нормальным развитием. Находясь вместе с детьми с особыми образовательными потребностями, они начинают лучше понимать, что такое инвалидность, относиться к таким детям без негативных стереотипов и предрассудков, что учит их быть более чуткими, терпимыми и общительными [1]. Занимаясь вместе, взаимодействуя с другими детьми с особыми образовательными потребностями, здоровые дети учатся поддерживать друг друга, быть терпеливыми и гуманными. В процессе инклюзивного образования стираются границы между болезнью и нормой, что помогает детям с нормальным развитием избегать чувства превосходства, а детям с особыми потребностями - комплекса неполноценности.

Важно отметить, что инклюзивная форма образования позволяет создать более гармоничную и инклюзивную образовательную среду, в которой все дети могут учиться, расти и развиваться вместе. Это важный шаг на пути к равенству и интеграции всех детей в общество.

В настоящее время к основным проблемам, которые являются особенно актуальными в современной системе инклюзивного образования, относятся следующие:

1. Ограниченная доступность инклюзивных образовательных учреждений в небольших городах.
2. Недостаточное развитие программ инклюзивного образования.
3. Нехватка квалифицированных специалистов в области педагогики и психологии.

Для решения этой проблемы необходимо усовершенствовать систему подготовки кадров, которая готовит квалифицированных специалистов, педагогов, психологов, логопедов и дефектологов и др. для работы в специальных коррекционных школах. Без специализированных специалистов невозможно обеспечить непрерывное сопровождение ребенка с особыми образовательными потребностями в условиях инклюзивной

школы.

4. Общество не готово принимать детей-инвалидов.

В общественном сознании до сих пор существуют негативные предрассудки по отношению к людям с особенностями развития. Некоторые родители здоровых детей не желают, чтобы их дети обучались вместе с детьми, нуждающимися в особой поддержке, опасаясь, что это может негативно сказаться на качестве образования. Чтобы изменить эти стереотипы, необходимо проводить просветительскую работу среди населения.

5. Несоответствие учебных программ.

Для обучения детей с особенностями развития в специальных и общеобразовательных школах необходимо вносить постоянные изменения в учебные планы. В каждой школе, где обучаются дети с ОВЗ, должна быть коррекционная программа, которая обеспечит их обучение и развитие в силу их возможностей. Программа должна корректироваться в зависимости от психофизических особенностей ребенка.

6. Недостаточное финансирование инклюзивных образовательных учреждений.

Для развития этого вида образования необходимо обеспечить школы особыми современными техническими средствами и оборудованием, обустроить комнаты для коррекционных занятий, логопедические и медицинские кабинеты, залы для физической реабилитации и сенсорные помещения. Для этого требуются:

- Высококачественные акустические устройства для глухих и слабослышащих детей.
- Пандусы, подъемники и инвалидные коляски для детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата.
- Инновационные инструменты для слепых и слабовидящих детей и др.

7. Отсутствие единой системы раннего выявления нарушений развития в раннем возрасте. На данный момент опыт работы с маленькими детьми ограничен различными регионами России.

8. Недостаточное знание проблем детей-инвалидов и неготовность педагогов включить их в образовательный процесс обычной школы.

9. Отсутствие достаточного объема научных исследований в области инклюзии.

10. Государственная финансовая поддержка часто ориентирована на тип учебного заведения, а не на потребности учащегося.

11. Отсутствие нормативно-методической базы для сдачи Единого государственного экзамена учащимися с особыми образовательными потребностями.

Неспособность сдать экзамены ставит детей с особыми образовательными потребностями в неравное положение по сравнению с другими выпускниками.

12. Психологические проблемы, с которыми сталкиваются педагоги, неуверенность в своих силах и компетенциях, боязнь ответственности за свои действия [1].

Проблемы, связанные с инклюзией в нашей стране, действительно требуют широкого спектра мер и непрерывной работы во множестве направлений. Для того чтобы добиться эффективного развития инклюзивного образования необходима комплексная программа, которая улучшит нормативные регламенты и обеспечит финансовую поддержку.

Важно своевременное систематическое обновление материально-технического обеспечения, подготовка квалифицированных специалистов: психологов, логопедов, дефектологов, медиков, социальных работников, тьюторов и т.д.

Таким образом, актуальные проблемы инклюзивного образования требуют их решения:

1. Предоставление ранней коррекционной помощи.

Необходимо предоставлять коррекционную помощь и дошкольникам с ограниченными возможностями здоровья. Это поможет им развиваться внутри инклюзивной среды и полноценно принимать участие в образовательном процессе.

2. Расширение учебной программы и использование разнообразных методов обучения и воспитания.

Чтобы удовлетворить потребности всех учащихся, необходимо расширять учебную программу и использовать разнообразные образовательные и воспитательные методы. К каждому ребенку нужен индивидуальный подход, разнообразие методов обучения, воспитания и оценки поможет им достичь успеха.

3. Гарантирование права на посещение образовательного учреждения.

Открытость и доступность образования для всех являются основополагающими принципами инклюзии.

4. Интеграция детей в разнообразные виды деятельности.

Важно включать детей в те виды деятельности, которые им интересны и доступны. Это поможет им формировать позитивное отношение к учебе и стимулировать их активное участие в образовательном процессе.

6. Учет индивидуальных особенностей каждого ребенка.

Каждый ребенок уникален своими особенностями, способностями и желаниями. Важно учитывать эти особенности и создавать индивидуализированную поддержку, учитывая возраст, личность, здоровье и потребности обучающихся.

7. Эффективное психолого-педагогическое сопровождение обучающихся в условиях инклюзии.

Образовательный процесс должен включать эффективное психолого-педагогическое сопровождение детей всех возрастов, начиная с детского сада и заканчивая высшими учебными заведениями. Поддержка и сопровождение специалистов помогут детям успешно учиться и адаптироваться в социальной среде.

8. Создание комфортного образовательного пространства.

Важно организовать комфортное инклюзивное пространство для всех участников образовательного процесса.

Это поможет создать атмосферу взаимопонимания и оказать позитивное влияние на обучение и развитие каждого ребенка.

9. Развитие толерантности и эмпатии.

Одним из ключевых аспектов инклюзивного образования является развитие толерантности и эмпатии у обучающихся, родителей и педагогов. Понимание и уважение различий между детьми способствуют созданию гармоничной и дружественной образовательной среды.

10. Привлечение квалифицированных специалистов к работе с детьми в условиях инклюзии (педагогов, психологов, дефектологов, логопедов, медиков, социальных работников и т.д.).

Наличие таких специалистов поможет создать оптимальные условия для обучения и развития каждого ребенка.

11. Постоянное повышение квалификации педагогического коллектива. Обучение и развитие специалистов позволят им оказывать более качественную поддержку детям с разнообразными потребностями [2].

Актуальные проблемы инклюзивного образования требуют серьезного внимания и совместных усилий для их решения. Инклюзивное образование играет важную роль в формировании справедливого демократического общества. Оно создает условия, в которых все дети могут развиваться и достигать своего потенциала, несмотря на их различия. В основе инклюзивного образования лежат принципы уважения, равноправия и индивидуализации образования. Это позволяет каждому ребенку, независимо от его особенностей, получить не только качественное образование, но и развить свои уникальные способности и таланты.

Литература:

1. Интегрированное и инклюзивное обучение в образовательном учреждении. Инновационный опыт / авт.-сост. А. А. Наумов, В. Р. Соколова, А. Н. Седегова. – Волгоград, 2012.
2. Инклюзивное образование как фактор интеграции в социум инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья: региональное измерение : монография / О. Л. Панченко; под общ. ред. В. Д. Парубиной. – Казань, 2015.
3. Дмитриев, А. А. Инклюзивное образование детей с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью : учебное пособие / Дмитриев А. А. – Москва : МГОУ, 2017. – 260 с.

Об авторе:

Черненко Наталья Михайловна, студент, ФГБОУ ВО «Набережночелнинский государственный педагогический университет», г. Набережные Челны, Россия, balabanova.rita@mail.ru

Морозов Николай Алексеевич, студент, ФГБОУ ВО «Набережночелнинский государственный педагогический университет», г. Набережные Челны, Россия, kmorozov819@gmail.com

About the author:

Margarita N. Balabanova, student, Naberezhnye Chelny State Pedagogical University, Naberezhnye Chelny, Russia

Nikolay A. Morozov, student, Naberezhnye Chelny State Pedagogical University, Naberezhnye Chelny, Russia

УДК 376.3

Белая С.А.

Логопедическая работа по формированию понимания текста у младших школьников с дислексией на материале русских народных сказок

Данная статья посвящена логопедической работе по развитию навыков понимания текста у младших школьников, страдающих дислексией. Изучена классификация дислексий, указаны рекомендации по работе с видами нарушения. Основной упор сделан на использование русских народных сказок в качестве материала для занятий по формированию смыслового чтения. В статье предложены конкретные упражнения и задания, которые могут помочь детям с дислексией улучшить свои навыки понимания текста. Статья представляет значимый вклад в изучение логопедической работы с детьми с дислексией и предлагает практические методы и подходы по использованию русских народных сказок в коррекционном процессе.

Ключевые слова: дислексия, речевые нарушения, чтение, русские народные сказки, понимание текста.

Sofia A. Belaya

Speech therapy work on the formation of understanding of the text in younger schoolchildren with dyslexia based on the material of Russian folk tales

This article is devoted to speech therapy work on the development of text comprehension skills in younger schoolchildren suffering from dyslexia. The classification of dyslexia was scrutinized, recommendations for working with type of disorder is indicated. The main emphasis is on the use of Russian folk tales as a material for classes on the formation of semantic reading. The article offers specific exercises and tasks that can help children with dyslexia improve their text comprehension skills. The article makes a significant contribution to the study of speech therapy work with children with dyslexia and offers practical methods and approaches for the use of Russian folk tales in the correctional process.

Keywords: dyslexia, speech disturbances, reading, Russian folk tales, understanding of the text.

Согласно статистике, детей с нарушениями речи с каждым годом становится все больше. Одним из самых распространенных нарушений является дислексия. Дислексия — распространенное явление в нашем обществе. Согласно данным Международной ассоциации дислексии, около 20-23% населения Земли сталкиваются с дислексическими трудностями различной степени сложности. Интересно, что только 5% населения действительно имеют дислексию «в чистом виде». Это означает, что остальные люди могут сталкиваться с некоторыми симптомами дислексии, но не настолько, чтобы считаться полностью дислексическими. Ситуация с дислексией в России также требует внимания. По разным оценкам, дислексией страдает от 5% до 7% школьников, но трудности с обучением испытывают более 30% учеников в целом. Это говорит о том, что даже те, у кого нет «чистой» дислексии, все равно могут испытывать серьезные трудности в обучении. Несмотря на то, что в начальных классах дислексические трудности встречаются чаще, до 40% школьников страдают от них, они остаются проблемой и для старшеклассников. Образовательные, логопедические и психологические программы, нацеленные на помощь детям с дислексией, играют важную роль в обществе.

Термин «дислексия» происходит от греческого *dys* – приставки, означающей «затруднение», «отклонение от нормы», «нарушение функции», и основы *lexis* – речь, слово[7]. Дети с дислексией испытывают трудности с точным и быстрым распознаванием слов при чтении, а также с письмом под диктовку. Это расстройство влияет на понимание текстов и ограничивает возможности усвоения знаний школьной программы и в целом. Ключевым нарушением при дислексии у русскоязычных детей является стойкая неспособность овладеть слогослиянием, а позже перейти к чтению целыми словами[1].

Дислексия является многофакторным нарушением, которое объясняется воздействием как биологических, так и социальных факторов. В основе развития дислексии часто лежит повреждение центральной нервной системы (ЦНС) во время развития плода, вызванное гипоксией, токсическими или инфекционными заболеваниями. Наследственность также играет роль в 50-60% случаев, однако это не означает, что дети родителей-дислексиков обязательно будут страдать от этого нарушения. Дислексия может возникнуть и у детей, у которых родители никогда не испытывали проблем с чтением и письмом.

Дислексия, расстройство чтения, часто связана с органическими повреждениями корковых зон головного

мозга, которые отвечают за процесс чтения. Например, алалия, афазия, дизартрия и черепно-мозговые травмы могут вызывать расстройство речи. Кроме того, социальные факторы, такие как неблагоприятное семейное окружение, стрессы и безразличные педагогов, также могут способствовать развитию дислексии.

Ранняя диагностика дислексии имеет решающее значение для успешной борьбы с этим расстройством. Под ранней диагностикой понимается проведение обследования и выявление нарушений еще до начала школьного обучения.

Для диагностики детей с нарушениями речи необходимо провести комплексное логопедическое обследование, включающее оценку различных аспектов речевого развития. Первым шагом является сбор анамнеза, который осуществляется через беседу с ребенком и его родителями. В ходе этой беседы уточняются информация о беременности, особенностях развития речи, успехах ребенка в учебе и других важных факторах. Желательно также получить информацию из медицинских и педагогических документов. Затем следует оценка устной речи, включающая анализ фонематического развития, правильности произношения звуков, уровня развития связной речи и структуры слова по слогам.

При оценке письменной речи производится детальный анализ навыков работы с письмом. Важно оценить такие аспекты, как умение списывать текст, писать по слуху и самостоятельно составлять тексты. При анализе чтения вслух уделяется внимание точности, скорости чтения и пониманию прочитанного. Также существенно провести обследование у офтальмолога и отоларинголога для оценки зрительных и слуховых функций. Кроме того, необходимо провести специальные тесты для определения уровня интеллекта, которые помогут выявить наличие или отсутствие умственной отсталости.

При фонематической дислексии одни с большим трудом усваивают отдельные буквы, но не могут сливать их в слоги, слова. Другие усваивают буквы без особых затруднений, но в процессе чтения слогов и слов делают большое количество ошибок. У этих детей «буква не является сигналом обобщенного звука речи (фонемы), а, следовательно, не является и графемой (обобщенным графическим знаком)»[8]. Логопедическая работа, проводится в трех направлениях: развитие анализа предложений на слова, развитие слогового и фонематического анализа и синтеза.

Мнестические нарушения чтения связаны с трудностями установления связей между звуком и буквой. Эти нарушения проявлялись в трудностях усвоения всех букв, в недифференцированных заменах букв при чтении. Ребенок не запоминал, какая буква соответствует тому или иному звуку[3]. В процессе коррекции мнестической дислексии необходимо активно развивать слухоречевую и зрительную память. Кроме того, особое внимание следует уделять межполушарному взаимодействию. Например, рекомендуется использовать упражнения, такие как «зеркальное рисование» и «ухо-нос», в которых ребенок выполняет разные действия обеими руками. Также важно проводить работу по изображению и узнаванию букв.

Грамматическая дислексия проявляется в аграмматизмах при чтении, преимущественно морфологических и морфосинтаксических, в нарушении согласования, управления[5]. Коррекционный процесс включает выполнение специально разработанных заданий, таких как «Один-много», «Существительное-прилагательное» и «Назови ласково».

При оптической дислексии наблюдаются нарушения зрительного восприятия, неточность представлений о форме, величине, цвете, недоразвитие зрительной памяти, пространственного восприятия и представлений, трудности оптического и оптико-пространственного анализа, недифференцированность оптических образов букв[4]. Для исправления данного вида нарушения рекомендуется выполнять упражнения, которые способствуют развитию зрительного восприятия и способности распознавать объекты. Кроме того, важно улучшать объем зрительной памяти. Также следует развивать пространственное восприятие и навыки анализа и синтеза визуальной информации. Особое внимание должно быть уделено различию между буквами в изоляции, слогах, словах, предложениях и текстах.

Тактильная дислексия - это расстройство, которое влияет на способность детей с ограниченным или отсутствующим зрением запоминать и распознавать различные текстуры и ощущения, а также определять форму предметов через осязание. Это расстройство может оказывать значительное влияние на их способность учиться и функционировать в повседневной жизни. Дети с тактильной дислексией могут испытывать трудности в различении между грубыми и гладкими поверхностями, определении температуры или формы предметов. Это может вызывать проблемы в выполнении различных задач, таких как одевание, укладка предметов или даже чтение через систему Брайля. Однако, с помощью коррекционной работы и специальных методик, дети с тактильной дислексией могут развивать свои тактильные навыки и формировать пространственные представления. Важно понимать, что каждый ребенок уникален, поэтому подход к коррекционной работе должен быть индивидуальным и адаптированным под его потребности. Один из методов, используемых для развития тактильного восприятия, - это игровые упражнения, которые помогают детям исследовать различные текстуры и ощущения. Например, можно предложить им задания, где они должны находить и описывать предметы с разными фактурами, такими как шерсть, дерево или пластик. Это поможет им улучшить свою способность различать разные поверхности и запоминать их. Кроме того, использование тактильных материалов, таких как песок, глина или текстиль, может быть полезным для развития тактильного восприятия.

Семантическая дислексия, также известная как механическое чтение, характеризуется отсутствием понимания прочитанного. Следует отметить, что при данном виде дислексии нарушения понимания наблюдаются при технически правильном чтении, т.е. слово, предложение, текст не искажаются в процессе чтения[2]. Для преодоления семантической дислексии рекомендуется развивать умение синтезировать слоги, расширять лексический запас с использованием синонимов и антонимов, улучшать грамматические навыки и развивать понимание прочитанного

текста. Часто данная форма дислексии наблюдается у детей, которые не могут читать с нормальной скоростью. В начальной стадии обучения чтению, когда у ребенка только начинает формироваться понимание букв и звуков, возникают определенные сложности. Часто бывает, что он не может сразу запомнить все слова в предложении и теряет смысл прочитанного к концу фразы. Чтобы исправить подобные проблемы, необходима коррекционная работа, чтобы выяснить, что именно мешает ребенку читать полные слова и предложения. В ходе диагностики можно обнаружить, что одной из причин непонимания и затруднений является замедленное чтение. Ребенок только недавно освоил буквы, и, неуверенно их применяя, не уверен в своих способностях. Однако в процессе чтения слушателем не было выявлено никаких ошибок. В связи с этим, во время обучения и коррекционной работы важно не только запомнить полученные знания, но и закрепить их. Например, можно создать букву из пластилина, нарисовать ее на листе бумаги, прочитать стихотворение о данной букве, узнавать ее на рекламных вывесках, названиях предметов на улице и т.д. Кроме того, необходимо обратить внимание на развитие памяти.

Провести коррекционную работу по устранению семантической дислексии можно на материале русских народных сказок. Сказка – это повествовательное, обычно народнопоэтическое произведение о вымышленных лицах и событиях, преимущественно с участием волшебных, фантастических сил [6].

Изучение русских народных сказок имеет важное значение для развития детей. Эти волшебные истории не только приносят радость и свет в жизнь малышей, но и способствуют формированию их личности, развитию интеллектуальных и эмоциональных навыков. Сказки затрагивают и развивают у детей важные ценности. В сказочных историях герои часто сталкиваются с моральными дилеммами и конфликтами между людьми, что помогает детям понять различие между правильным и неправильным, между хорошим и плохим. Через сказки дети учатся доброте, справедливости, терпимости и другим моральным ценностям.

Научно доказано, что чтение сказок активизирует воображение и развивает творческие способности у детей. Волшебный мир, описанный в сказках, позволяет детям видеть мир во всей его полноте и размахе. Они начинают создавать свои собственные истории и героев, расширяя границы своего воображения и развивая творческое мышление. Кроме того, русские народные сказки способствуют развитию коммуникативных умений у детей. Чтение сказок вместе с родителями или другими взрослыми является прекрасной возможностью для развития речевых навыков и улучшения коммуникации. В процессе обсуждения сказок дети учатся выражать свои мысли и идеи, улучшают прослушивание и взаимодействие с окружающими.

Изучение и анализ сказок развивает словарный запас детей, помогает им лучше понимать значение слов и фраз, а также развивает их способность распознавать и выражать эмоции. Чтение сказок способствует развитию внимания, памяти, логического мышления и концентрации. Дети учатся устанавливать причинно-следственные связи, анализировать ситуации, делать выводы и решать проблемы. Таким образом, чтение сказок – это не только способ развлечения, но и эффективный образовательный инструмент для работы по преодолению речевых нарушений. Интерес младших школьников с дислексией к сказочным героям и действиям в сказке позволяет проводить результативные занятия с логопедом.

Формирование понимания прочитанного текста является важным этапом в развитии навыков чтения у детей. Для достижения этой цели можно использовать различные методики и активности, которые помогут детям лучше понимать и анализировать тексты. Первый этап заключается в разделении текста на отдельные предложения или действия. Это поможет детям структурировать информацию и уловить основные идеи текста. Затем следует проанализировать и обсудить слова, которые могут быть неизвестными или вызывать непонимание. Например, в сказке «Василиса Прекрасная» упоминается «ступа», которая представляет собой сосуд для размалывания или измельчения. Далее, дети могут формировать предложения, используя неизвестные или непонятные слова. Это может происходить как вместе с взрослыми, так и самостоятельно. Например, ребенок может узнать, что в ступе можно измельчить соль, сахар или перец горошком. Следующий этап связан с сопоставлением предложений из текста с соответствующими изображениями. Вначале предлагаются ярко отличающиеся друг от друга картинки, а затем картинки с незначительными различиями. Это поможет детям лучше понять связь между текстом и визуальными элементами. Практическое выполнение действий, описанных в предложении, также является важным этапом. Например, ребенок может нарисовать рыбку из сказки «Золотая рыбка» и по возможности дополнить рисунок другими персонажами, объясняя происходящие действия. Упорядочивание изображений в соответствии с текстом и объяснение выбранной последовательности помогут детям лучше ориентироваться в структуре и хронологии событий. Например, в сказке «Курочка Ряба» можно упорядочить изображения таким образом: сначала дед бьет, не разбивает яйцо, затем баба бьет, также не разбивает, после этого мышка махает хвостиком, и, наконец, яйцо разбивается. Для проверки понимания текста можно задавать вопросы, связанные со смыслом произведения. Вопросы могут быть придуманы как взрослым, так и ребенком, и ответы могут даваться по очереди. Также можно использовать тестирование, предлагая детям выбрать правильный ответ из нескольких вариантов ответов. Это поможет им развить навыки критического мышления и анализа текста. Наконец, использование диафильмов, мультфильмов или других визуальных материалов может быть полезным для поддержки содержания текста. Это поможет детям визуализировать происходящие события и лучше понять их смысл. Все эти методы и активности помогут детям развивать навыки чтения, анализа и понимания текста. Использование разнообразных подходов и визуальных материалов сделает процесс обучения интересным и эффективным.

Научные исследования показывают, что работа логопедов, направленная на развитие смысловой стороны чтения, является эффективным методом коррекции дислексии у младших школьников. Особенно положительные результаты наблюдаются у детей, которые систематически принимали участие в занятиях, основанных на русских народных сказках. Это помогло им значительно улучшить свои навыки чтения.

Литература:

1. Корнев, А. Н. Дислексия и ее двойники: критерии дифференциации / А. Н. Корнев // Изучение нарушений чтения и письма. Итоги и перспективы : материалы I Международной конф. Российской ассоциации дислексии. – Москва : Изд. Московского Социально-гуманитарного института, 2004. – С. 117-125.
2. Лалаева, Р. И. Нарушения чтения и пути их коррекции у младших школьников: учеб. пособие / Р. И. Лалаева. – Санкт-Петербург : Лениздат; Издательство «Союз». 2002. – 224 с. - (Коррекционная педагогика).
3. Лалаева, Р. И. Устранение нарушений чтения у учащихся вспомогательной школы : пособие для логопедов / Р. И. Лалаева. – Москва : Просвещение, 1978. – 88 с., ил.
4. Лалаева, Р. И. Устранение оптической дислексии и дисграфии / Р. И. Лалаева // Логопедическая работа в коррекционных классах. – Москва : Владос, 1998.
5. Лалаева, Р. И. Диагностика и коррекция нарушений чтения и письма у младших школьников : учебно-методическое пособие / Р. И. Лалаева, Л. В. Венедиктова. – Санкт-Петербург : Изд-во «СОЮЗ», 2001. – 224 с.; ил. (Библиотека логопеда).
6. Ожегов, С. И. Толковый словарь русского языка / С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова. – Москва, 1949-1992.
7. Покровский, В. И. Энциклопедический словарь медицинских терминов / В. И. Покровский. – Москва : Советская Энциклопедия, 1982-1984.
8. Хватцев, М. Е. Логопедия / М. Е. Хватцев. – Москва, 1959. – С. 385.

Об авторе:

Белая София Александровна, преподаватель кафедры логопедии, ФГБОУ ВО «Херсонский государственный педагогический университет», г. Херсон, Россия, sofiaapulines31@gmail.com

About the author:

Sofia A. Belaya, Lecturer at the Department of Speech Therapy, Kherson State Pedagogical University, Kherson, Russia

УДК 376.3

Галан М.А.

Исторические этапы развития логопедии и актуальные проблемы в современном образовании

В статье отмечены основные отличия отечественной и западной специальной педагогики, описаны этапы становления логопедии в России и ее актуальные проблемы на сегодняшний день.

Ключевые слова: логопедия, специальная педагогика, речь, дефектология, коррекционное обучение.

Marina A. Galan

Historical stages in the development of speech therapy and current problems in modern education

The article notes the main differences between domestic and Western special pedagogy, describes the stages of development of speech therapy in Russia and its current problems today.

Keywords: speech therapy, special pedagogy, speech, defectology, correctional education.

На фоне разворачивающихся геополитических изменений в мире, и эпохальных событий для нашего государства, когда определяется курс развития общества и, соответственно, обучения и воспитания молодого поколения, особенно важно проанализировать достижения системы образования к этому моменту.

К сожалению, последние годы система образования отклонилась от своего первоначального пути и начала больше ориентироваться на западные нормы и требования, которые не всегда близки традициям России.

Отечественная психолого-педагогическая наука по праву занимает первое место в мире. Её результатом стали

замечательные дидактические системы начального обучения, созданные нашими учеными [4].

А особое место занимает сбалансированная, продуманная система специального образования – уникальное наследие российских и советских ученых, педагогов, дефектологов. Достаточно вспомнить научную школу великого Л.С. Выготского, результаты исследований которой и легли в основу этой системы.

Система специального образования основана на нозологическом принципе и охватывает почти все возрастные группы детей с особыми потребностями: от дошкольных до специальных профессиональных учреждений, где студенты в рамках инклюзивного образования овладевают навыками актуальной профессии. А следовательно, социализируются и становятся полноценными членами общества.

Дело в том, что целью отечественной специальной педагогики являлась компенсация недостатков развития – с помощью сохранных механизмов научить жить в мире нормотипичных людей. В то время, как западная модель направлена на подстраивание всего окружающего мира ребенка под его дефект. А это приводит к инвалидизации индивидуума. Только в нашей стране была создана уникальная система высшего дефектологического образования. С 1920 года в Советском Союзе были открыты первые дефектологические факультеты по подготовке специалистов с высшим образованием. [4]

Российское общество всегда отличалось более гуманным, чем у западных стран, отношением к людям с особенностями. Так приказы Петра I (с 1696-го по 1725 г.) запретили умерщвлять больных или немощных младенцев. По указу императора были открыты государственные учреждения (богадельни) для призрения детей нищих. [1]

То же самое относится и к логопедии, как отрасли дефектологии, науке о нарушениях речи, о методах их профилактики, диагностики и устранения. Специалист не маскирует дефект, не учит окружающих подстраиваться под ребенка или взрослого с особенностями, а постепенно компенсирует недостаток, научает подопечного взаимодействовать с миром и, опираясь на сохранные процессы, избавиться полностью или частично от своего дефекта.

Рассматривать современные аспекты развития логопедии возможно только в тесной взаимосвязи с пониманием исторических предпосылок к этому. Термины, понятия, подходы и методика работы меняются с течением времени, с уровнем развития медицины, психологии, педагогики и других наук. И наполнение новым смыслом устоявшихся понятий невозможно без рассмотрения вопросов их возникновения и последующего развития [5]

Условно можно выделить три основных этапа развития логопедии.

Первый этап (начало XX в. – 50-е гг. XX в.) – этап поиска и становления педагогических основ логопедии. [5] На официальном уровне вопрос о помощи детям с нарушениями речи был поднят только в 1911г. на съезде учителей. И уже в 1915-1918гг появляются первые логопедические курсы. Сначала в центральных городах, а потом и по всей России. В 20х гг. открываются первые факультеты дефектологии в Москве. Следом – Петербург, Киев. На этих факультетах – кафедры супропедагогики и логопедии. Невозможно себе представить становление и развитие логопедии без трудов таких ученых, как Л.С. Выготский, Ф.А. Рау, В.П. Кащенко и др. Открываются первые учреждения. Таким образом, первый этап характеризуется систематизацией накопленного опыта и первоначальной разработкой методов и форм воздействия.

Второй этап (50-е гг. XX в. – конец 70-х гг. XX в.) – этап развития комплексного медико-психолого-педагогического подхода к изучению и преодолению нозологически разных речевых расстройств. [5] Этот этап характеризуется более глубоким и детальным изучением проблем логопедии и связан с такими фамилиями, как Р.Е.Левина, А.Р. Лурия. Открываются новые понятия, например, общее недоразвитие речи, происходит классификация речевых дефектов. Прослеживается более тесная связь логопедии с медицинскими науками. По завершении второго этапа была уже полностью сформирована научная методическая база по обучению и воспитанию детей с нарушением речи, а также по дальнейшему, более глубокому изучению проблем логопедии.

Третий этап (с 80х гг. и до наших дней) – это период совершенствования теоретических основ, практических методик. Психолого-педагогическая классификация Р.Е. Левиной позволила научно организовать процесс воспитания лиц с нарушениями речи. [5] Продолжающиеся исследования в области взаимодействия логопедии с другими науками, такими как невропатология, психопатология, психолингвистика и др. позволили избежать становления ее, как набора механических взаимодействий, превращения в некую тренировочную дисциплину. В наши дни активно развивается дифференцированная сеть дошкольных, школьных и других учреждений для детей, нуждающихся в логопедической помощи. Но всё также остро стоит вопрос ранней диагностики речевых нарушений, а также послешкольной помощи, поддержки и коррекции.

Как известно, важный рубеж в овладении ребенком речи - возраст 5 лет. Считается, что все речевые дефекты, присутствующие до этого возраста, носят временный характер. И только после 5 лет, если речь ребенка остается искаженной, следует приступать к логопедической диагностике и коррекции. Это ошибочное мнение!

Всем известен принцип ранней коррекции: чем раньше начнется работа над дефектом, тем больше шансов на успех. Особенно это касается такого сложного нарушения, как, например, алалия.

Алалия – это патологическое состояние, характеризующееся недоразвитием или полным отсутствием речи. Как правило, проблема возникает на фоне поражения определенных участков коры головного мозга (отвечающих за речь), которое случается во время внутриутробного развития или в первые годы жизни малыша.

Алалия – крайне сложное состояние, при котором отмечается системное недоразвитие речи. При этом недостатке наблюдаются и неречевые симптомы. Такие, как нарушение движений и координации, нарушение чувствительности и, что естественно при таком сложном дефекте, нарушение формирования личности. Из-за совокупности всех этих симптомов часто неопытные дефектологи и психологи путают алалию с задержкой

психического развития или даже с умственной отсталостью. А ведь таких ошибок можно избежать, если проводить диагностику в раннем возрасте, когда первичный дефект ещё не вызвал патологических изменений личности и не привел к возникновению вторичных дефектов, которые могут быть расценены как симптомы умственной отсталости.

Состояние пациентов с алалией требует длительной и сложной коррекции, приступать к которой нужно как можно раньше. Если провести диагностику и поставить диагноз уже в пятилетнем возрасте, а потом только начать логопедическую работу, то окажется, что многие возможности утрачены безвозвратно, многие нейронные связи уже не восстановить или не сформировать. Скомпенсировать недостатки полностью становится невозможным в таком взрослом возрасте, что приводит к инвалидизации ребенка. Все перечисленные нами выше вторичные расстройства (нарушение психо-моторики, произвольного внимания, нарушение формирования личности), будут уже ярко проявлены и закреплены.

А если начать логопедическую работу с 1 - 1,5 лет, то полное нивелирование дефекта возможно! Недостаток речи будет побежден. И после школы ребенок может продолжить обучение в любом учебном заведении наравне с нормотипичными выпускниками. Только ранняя помощь может дать шанс ребенку с алалией получить образование, соответствующее его интеллекту.

Необходима как можно более ранняя диагностика всех детей. Даже если речь малыша не вызывает тревоги у родителей, т.к. родители могут быть не компетентны в этом вопросе. Логопедические обследования лучше проводить уже в ясельных группах детских садов. Для этого в детских учреждениях должны быть штатные логопеды, которые несколько раз в год будут проводить обследование речи воспитанников, и отслеживать малейшие отклонения от нормы.

Некоторые дети не посещают сады, а родители не всегда могут осознать, что речь ребенка развивается неправильно или отстает от нормы. (И это ещё один вызов, который стоит перед современной логопедией - не образованность родителей в сфере формирования и развития речи). Чтобы охватить вниманием всё детское население, нужно построить систему работы в медицинских учреждениях таким образом, чтобы логопедическое обследование было обязательным для детей ежегодно. Ежегодные профилактические осмотры у логопеда, который закреплен за данной поликлиникой.

Для этого, конечно, следует разработать ряд законопроектов, подготовить специалистов в нужном количестве, специальные методики диагностики и коррекции именно с детьми до 5 лет.

После решения столь сложной задачи, как максимально ранняя диагностика и коррекция, мы упираемся в ещё одну проблему современной логопедии - логопедическое сопровождение детей в средней, старшей школе и после нее.

Отсутствием ранней диагностики с 1 года жизни не исчерпываются актуальные проблемы логопедии в наше время.

Казалось бы, родители обратились за ранней помощью, идет активная работа по устранению дефекта, но тут выясняется, что логопед не работает с детьми старше 14 лет! Мы видим резкое прекращение занятий, снижение успехов и неизбежные трудности в успеваемости, последующем образовании и дальнейшей судьбе подростка.

К сожалению, количество инвалидов растет с каждым годом, увеличивается их доля относительно всего остального населения. Уже в каждой четвертой семье присутствует человек с ограниченными возможностями здоровья. В том числе - с сенсорными дефектами. Конечно, не все речевые дефекты приводят к инвалидизации, но они доставляют массу неудобств и сложностей взрослым логопатам. Именно поэтому крайне необходимы государственные логопедические службы поддержки для взрослого населения.

В большинстве городов России работа логопеда ограничивается возрастом 5-10 лет. Детям более старшего возраста получить помощь сложнее. А ведь при некоторых расстройствах, той же алалии, коррекционная работа должна вестись на протяжении многих лет. Логопеды в школах уделяют внимание только детям младших классов, а старшеклассники оказываются без внимания. Но не всегда к концу 4го класса можно сгладить такой дефект, как общее недоразвитие речи. Без должной работы он будет усугубляться и приведет к неуспеваемости ученика, что в дальнейшем повлияет на выбор профессии и, в итоге, на его судьбу.

Дело в том, что страдающие от речевых дефектов взрослые, значительно отличаются от детей собственной реакцией на свой дефект. У взрослых отмечается страх говорения, страх быть не понятым, смешным, всё реже употребляются особенно сложные слова и конструкции, что приводит к вторичному недоразвитию речи; появляются психологические особенности, проявляется замкнутость, ограничивается круг общения. Чаще всего круг общения взрослых с нарушениями речи ограничен: они общаются с родственниками, работниками специальных учреждений и т.п. По этой причине не возникает потребности в общении, более того, формируется неадекватная самооценка и неадекватное восприятие окружающих.

Проблема логопедической помощи взрослому населению плохо освещена, ученые обратились к ней сравнительно недавно, но направили свои силы только в одном направлении - на работу со взрослыми с речевыми расстройствами и с умственной отсталостью. А люди с сохранным интеллектом остались без помощи. Хотя это достаточно большая группа пациентов, сюда входят и подростки, и зрелые (в следствие травм и без них), и, конечно же, пожилые люди, пострадавшие от инсультов и других заболеваний.

Но если взрослым, утратившим речь или претерпевающим изменения её в следствии травм или заболеваний еще оказывается логопедическая помощь в специальных центрах реабилитации, то остальные взрослые логопаты остаются со своими недостатками один на один. Считается, что они могут самостоятельно решить свои проблемы или что к 14-16 годам речевой дефект побежден. Хотя с некоторыми недостатками пациентам приходится бороться десятилетиями. И даже те, кого выписали из реабилитационных центров, не излечены полностью - им нужен

специалист, который продолжит работу, начатую ранее.

Мы считаем, что необходима организация специальных учреждений, где будет оказываться помощь именно взрослому населению, где будут проводиться групповые и индивидуальные занятия, оказываться помощь не только логопеда, но и психолога, и других специалистов. Также логопедический кабинет в поликлинике для взрослых просто обязан быть. Да, это энерго- и ресурснозатратное мероприятие, которое ложится на плечи нашего государства: подготовить специалистов в нужном количестве, предоставить помещения, разработать программы и т.п. Но это просто необходимо сделать, если мы стремимся жить в развитом обществе, где каждый человек ценен и имеет право на образование, соответствующее своему врожденно интеллекту.

Отдельно, но не менее остро стоит проблема взаимодействия логопеда с семьей страдающего речевыми расстройствами. Устранение дефекта возможно только в комплексном подходе, логопед работает в тесной взаимосвязи с невропатологом, психологом, психиатром, массажистом и другими специалистами, вплоть до нетрадиционных, таких как, например, инструкторы по пет-терапии, и многими другими.

Поведение родителей, которые воспитывают проблемного ребенка значительно отличается от поведения родителей нормотипичного малыша и характеризуется рядом особенностей. Условно родителей можно разделить на следующие группы:

- директивное сотрудничество
- неэмоциональное потакающее сотрудничество
- речевое взаимодействие
- отстраняющее взаимодействие
- формальное общение [9].

Не смотря на то, что многие ученые указывали на необходимость и положительное влияние активного участие в процессе устранения дефекта родителей и членов семьи, до сих пор ощущается нехватка методических рекомендаций, разработанных планов бесед с родителями детей с особыми потребностями здоровья.

Именно в семье идет непрерывное развитие речи ребенка, именно там он получает большую часть информации про окружающий мир. К сожалению, не все родители осознают серьезность проблемы и не готовы тратить силы, средства и время на компенсацию дефекта. Им сложно понять, что взаимодействие родителей и логопедов даст более эффективный результат для развития речи ребенка, чем работа только логопеда и воспитателя [1].

При работе с родителями детей с ОВЗ можно выделить следующие группы:

1. Активная позиция
2. Условно-активная позиция
3. Пассивная позиция [9].

Логопед должен добиваться от родителей активной позиции. При ней родственники владеют некоторыми знаниями, многие из них обратились за помощью и к другим специалистам, например, дефектологу. У них отмечается заинтересованность, адекватная реакция на замечания и рекомендации и понимание способностей и перспектив своего ребенка.

Необходимо доносить эти знания до родителей и/или членов семьи логопата, стимулировать их желание активного участия в развитии речи ребенка (родственника). С этой целью проводятся семинары, лекции, всевозможные ознакомительные мероприятия. Родители научаются эффективным развивающим приемам работы с детьми, даже овладевают коррекционными приемами, чтобы помогать детям дома. Полезно проводить вечера встреч родителей и родственников, где бы они делились опытом, обсуждали инновации в области логопедии. А самое главное, чувствовали поддержку и понимали, что они не одни со своей проблемой.

Главное заключается в том, чтобы донести до сознания родителей их ответственность за судьбу ребенка, показать, что своевременно не преодоленные в дошкольном возрасте нарушения речи будут серьезными препятствиями при обучении ребенка в школе.

В заключение можно сделать вывод, что современная логопедия – это развивающаяся наука, необходимая обществу, и нуждающаяся в дельнейшей поддержке государства и более разветвленной системе учреждений, оказывающих логопедическую помощь населению.

Литература:

1. Абрамова, Н. А. Коррекционно-логопедическая работа по развитию словаря у детей раннего возраста с задержкой речевого развития в условиях семьи / Н. А. Абрамова, С. П. Карамзина // Научные междисциплинарные исследования : II Международная научно-практическая конференция, 2010.
2. Быстрова, Ю. А. К истории развития специального образования и современные проблемы инклюзии в России / Ю. А. Быстрова, С. Н. Савенков // Гаудеамус. – 2023. – Т. 22, № 2. – С. 125-136.
3. Дубровина, Е. А. Принципы совершенствования образовательной среды для детей-инвалидов и лиц с ОВЗ : обзор / Е. А. Дубровина // Саратовский научно-медицинский журнал. – 2022. – Т. 18, № 3. – С. 452-458.
4. Жарова, В. А. Психолого-педагогическое и логопедическое сопровождение молодых инвалидов / В. А. Жарова // Ярославский педагогический вестник. – 2014. – Т. 2, № 4. – С. 172-177.
5. Малофеев, Н. Н. От равных прав к равным возможностям, от специальной школы к инклюзии / Н. Н. Малофеев // Известия РГПУ им. А. И. Герцена.

- 2018. – № 190. – С. 8-15.
6. Смирнова, Л. В. Актуальные проблемы специального образования: анализ ошибок и пути преобразований / Л. В. Смирнова // Коррекционно-педагогическое образование. – 2022. – № 4. – С. 5-18.
 7. Филатова, И. А. Генезис современных понятий логопедии / И. А. Филатова // Преодоление речевых нарушений у детей и взрослых. – 2019. – С. 43-49.
 8. Цейтлин, С. Н. Язык и ребенок: лингвистика детской речи : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / С. Н. Цейтлин. – Москва : Владос, 2000. – 240 с.
 9. Югова, О. В. Вариативная модель ранней коррекционно-развивающей помощи детям с ограниченными возможностями здоровья и их родителям / О. В. Югова // Специальное образование. – 2017. – С. 53-66.

Об авторе:

Галан Марина Александровна, заместитель декана педагогического факультета, Херсонский государственный педагогический университет, г. Херсон, Россия, marinaburak386@gmail.ru

About the author:

Marina A. Galan, Deputy Dean of the Faculty of Pedagogy, Kherson State Pedagogical University, Kherson, Russia

УДК 376.37

Ганиева А.М., Гатаулина Г.М.

Реализация процесса управления методической работой по речевому развитию дошкольников в условиях лаборатории комплексных исследований при ВО ФГБОУ НГПУ

В данной статье рассматривается вопрос о организации методической работы в детском саду с использованием лабораторного оборудования при ВО ФГБОУ НГПУ для речевого развития детей дошкольного возраста. Дается обзорный материал по наполнению лаборатории и функциональному назначению каждого оборудования, рассчитанного на младших дошкольников.

Ключевые слова: методика, лаборатория, развитие, познавательная активность, речевое развитие.

Albina M. Ganieva, Gulnaz M. Gataullina

Implementation of the management process of methodological work on the speech development of preschoolers in the conditions of the laboratory of complex research at the FGBOU NGPU

This article discusses the issue of organizing methodological work in kindergarten using laboratory equipment at the FGBOU NGPU for the speech development of preschool children. An overview of the filling of the laboratory and the functional purpose of each equipment designed for younger preschoolers is given.

Keywords: methodology, laboratory, development, cognitive activity, speech development.

Реализация вопросов управления методической работой проводилась на базе научно-исследовательской лаборатории, созданной в Федеральном государственном бюджетном образовательном учреждении высшего образования «Набережночелнинский государственный педагогический университет. Лаборатория комплексных исследований» была создана решением ученого совета университета в 2021 году.

НИЛ входит в структуру университета и осуществляет свою деятельность с целью организации условий для разработки ее участниками научно-обоснованных инновационных технологий.

Одной из задач НИЛ является работа сотрудников по консультированию педагогов образовательных учреждений города. В рамках реализации данной цели НИЛ проводит работу по пропаганде и популяризации научных знаний для всех заинтересованных лиц. Всю работу по внедрению в практику педагогов результатов научных исследований НИЛ осуществляет на договорной основе.

С целью реализации поставленных на втором этапе исследования задач были изучены дидактические возможности оборудования лаборатории комплексных исследований при ВО ФГБОУ НГПУ, которое включает в себя следующие пособия:

1. Программно-дидактический комплекс - Логомер 2 «Маленький гений».
2. Набор для психолога «ИНКЛЮЗИВ-7 Классический».
3. Сенсорный настенный развивающий логопедический комплекс Logo 1.
4. Стол-планшет для песочной анимации.
5. Набор фигурок для сортировки изготовитель Learning Resources.
6. Образовательный комплекс «Развитие речи для детей 5-7 лет».

1. Программно-дидактический комплекс - Логомер 2.

Комплекс представляет собой картотеку интерактивных игр (всего 90), разработанных ООО «Мерсибо». Принципиальным отличием данного комплекса является возможность его использования на компьютере, без подключения к сети интернет. Разработанные в рамках реализации комплекса игры адаптированы к демонстрации на интерактивных досках и могут быть использованы не только в деятельности логопеда, но и воспитателя логопедической группы.

Все игры, включенные в комплекс, отвечают требованиям ФГОС дошкольного образования и являются частью той среды, которая окружает современного дошкольника; эстетически оформлены и соответствуют требованиям образовательной программы.

Обязательным условием для работы ребенка с играми комплекса является участие взрослого, который формирует для них ситуацию успеха, тем самым стимулирует познавательное развитие.

Все игры, представленные в комплексе, разбиты на группы и соответствуют требованиям, предъявляемым к речевому развитию дошкольников ФГОС дошкольного образования.

Программно-дидактический комплекс - Логомер 2 дает возможность педагогам планировать и организовывать свою работу на разных этапах: знакомства с ребенком, диагностики речевого развития, на индивидуальных и фронтальных занятиях. Одним из преимуществ комплекса является возможность ведения логопедических карт ребенка в электронном виде: записывать данные и прикреплять звуковые файлы. Все файлы так же можно распечатать.

Являющийся частью комплекса «Конструктор картинок» (более 600 изображений, фонов, наборов букв и цифр, знаков и символов) так же направлен на реализацию творческого подхода к решению задач по развитию речи дошкольника. Все картинки можно не только демонстрировать на экране, но и распечатывать, подстраивая под требования конкретного ребенка или группы. Помимо электронной базы игр, комплекс дополнен печатными материалами.

Игры, представленные в комплексе, разбиты на рубрики:

- дыхание, воздушная струя;
- фонематический слух, звукобуквенный анализ;
- неречевой слух;
- звукоподражание;
- грамматический строй;
- слоговая структура слова;
- звукопроизношение;
- связная речь;
- моторика;
- подготовка к чтению;
- лексика;
- интерактивная артикуляционная гимнастика.

2. Набор для психолога «ИНКЛЮЗИВ-7 Классический».

Набор представляет собой мобильный деревянный стеллаж, состоящий из 7 модулей, предназначенных для развития мышления дошкольников. Разбивка материалов на модули дает возможность педагогам быстро отобрать дидактический материал для занятий. Комплектация набора позволяет воспитателю организовать одновременную игру нескольких детей. Детали, представленные в разных комплектах так же можно комбинировать, создавая новые дидактические игры под конкретную педагогическую задачу.

В комплектацию набора так же входят две доски-основы, на которых можно выкладывать детали, составлять узоры. Педагог может располагать доски основы, как на столе, так и на ковре, на полу.

Каждый из представленных в комплекте модулей отвечает за развитие конкретных навыков у детей: конструирование на плоскости; рисование, переливание воды и др.

Для изготовления деталей набора используются различные материалы: дерево, ткань, металл, пенька, резина, пробка, пластмасса. Регулярное использование набора в деятельности педагогов стимулирует развитие мелкой моторики рук дошкольников.

Каждый из модулей данного набора имеет наполнение в виде игрового материала по темам:

- дорожки;
- конструируем на плоскости;
- сходство и различие;
- преобразование в пространстве;
- подготовка к письму;
- одинаковое и разное;
- математика.

Каждый из модулей можно использовать для организации игровой деятельности:

- построить дорожки и организовать по ним движение машин;
- на бумаге нарисовать «маршрут» и предложить ребенку повторить его на - оборудовании набора;
- угадать на ощупь какая фигурка спрятана в мешке;
- составить изображения, используя геометрические фигуры;
- собрать бусины по заранее предложенной схеме;
- устроить соревнование, кто из детей быстрее соберет «гусеницу» по предложенному образцу;
- сплести узор, используя штырьки и веревочки из набора;
- создать на доске из флажков лабиринт и предложить ребенку пройти его на машинке и др. игры.

Материалы данного пособия можно использовать как для организации индивидуальных, так и групповых занятий. При работе в группе у детей развиваются коммуникативные навыки и навыки взаимодействия, которые в дальнейшем помогают ребенку социализироваться в обществе.

Использование данного набора в деятельности педагогов ДООУ может дать следующие результаты для детей 5-6 лет:

- развитие сенсорных навыков;
- развитие элементарных математических представлений, мышления, памяти, внимания;
- развитие диалогической речи, коммуникативных навыков, умения сотрудничать, договариваться друг с другом, развитие навыков планирования
- развитие координации движений, ловкости, мелкой моторики;
- развитие навыков понимания на слух текста художественного произведения, формирование интереса к драматизации литературных произведений.

Данный набор будет полезен так же и для педагогов ДООУ, которые могут таким образом повысить свои профессиональные навыки и внедрить в свою работу новые формы и методы.

3. Сенсорный настенный развивающий логопедический комплекс Logo 1 «Маленький гений» и методическое пособие «Развитие речи для детей 5-7 лет», под редакцией Е. В. Зубкова.

Комплекс представляет собой специально разработанное для дошкольников программное обеспечение, направленное на коррекцию и совершенствование речи дошкольников, улучшение их памяти и логики.

В методическом пособии представлены материалы по использованию ИКТ для развития речи дошкольников. Целью пособия является адаптация технических средств для учебно-воспитательного процесса в ДООУ.

Преимуществом в использовании ИКТ для речевого развития дошкольников будет [2, с. 143-146]:

- представление материала в форме визуализации;
- педагогу не надо тратить много времени на поиск нужной информации;
- возможность обобщить накопленную информацию о методах и приемах работы;
- возможность создания интересных сюжетов для занятий;
- развитие мелкой моторики, мотивации к образовательной деятельности ребенка.

На современном этапе развития образования ИКТ уже давно стали неотъемлемой частью образовательного процесса.

В пособии «Развитие речи для детей 5-7 лет», под редакцией Е. В. Зубкова представлена информация об играх, которые воспитатель может использовать для организации НОД и для игр детей. Все представленные в пособии игры разбиты по темам:

1. Урожай (фрукты и овощи).
2. Животные. На дворе нашем.
3. Одежда.
4. Семья.
5. Домашние хлопоты.
6. Птичий двор.
7. Звуки.
8. Слоги.
9. Цвета и формы.

Все игры, представленные в пособии, могут быть изменены в зависимости от целей и задач конкретного образовательного процесса.

4. Стол-планшет для песочной анимации.

Преимущества использование в работе педагогов песочной анимации уже давно стало неоспоримым фактом. К положительным критериям использования данного метода можно отнести[1, с. 143-146]:

- простота и доступность, использование природными (деревянный стол, песок) материалов;
- песок – очень податливый материал, для того, чтобы нарисовать и стереть не требуется прилагать больших усилий;
- рисовать на песке любят все дети дошкольного возраста;
- у ребенка, рисующего на песке изображения развивается фантазия и воображение.

Еще одним преимуществом в использовании песочной анимации в речевом развитии детей является возможность комбинировать данную методику с другими видами деятельности: драматизацией (песочный театр теней), прослушиванием сказок, музыкальным сопровождением.

Использование в работе по речевому развитию детей песочной анимации преследует следующие цели:

- развитие мелкой моторики;
- снятие мышечного напряжения;
- стабилизация эмоционального состояния ребенка;
- совершенствование зрительно-пространственной ориентировки;
- развитие навыков общения и речи.

Применение песочной анимации в деятельности педагогов ДОО может быть использовано для организации как индивидуальных, так и групповых занятий.

Методика использования песочной анимации выделяет пять этапов работы[3, с. 501-503]:

1. На первом этапе необходимо познакомить детей со столом для песочной анимации.
2. На втором этапе необходимо представить дополнительное оборудование для анимации: коллекцию фигурок, грабелек с зубцами геометрической формы (треугольные, прямоугольные, закругленные и квадратные), фактурных роликов и др.
3. На третьем этапе необходимо объяснить детям правила игры: нельзя бросать песок в глаза другим детям; нельзя разрушать то, что нарисовали / создали другие дети.
4. На четвертом этапе необходимо объяснить детям, какой теме посвящена игра. Желательно, чтобы это сделал какой-нибудь сказочный герой. Он же может в ходе занятия комментировать работы детей, загадывать загадки, чтобы разнообразить деятельность, подбодрить тех детей, которые не уверены.
5. На пятом этапе необходимо организовать деятельность детей на уборку.

Для организации работы по методике песочной анимации воспитатель может использовать следующие приемы[1, с. 143-146]:

- рисование указательным пальцем по тонкому слою песка
- поиск и доработка образов в фигурах, образованных беспорядочно набросанным песком.
- расчистка равномерно насыпанного на поверхности стола слоя песка до появления контуров нужного образа.

Педагог, организующий работу по методике песочной анимации должен придерживаться следующих правил поведения[3, с. 501-503]:

- проявлять заинтересованность в том, что делает ребенок, понять его проблемы и эмоциональное состояние;
- нельзя вмешиваться в процесс создания ребенком изображений: изымать фигурки, исправлять нарисованное, высказывать какие-либо оценочные суждения.

5. Набор фигурок для сортировки

Данный набор предназначен для развития таких навыков, как счет, распределять и классифицировать, устанавливать соответствия. У ребенка, играющего с фигурками из данного набора развивается фантазия, образное мышление.

Воспитатели могут использовать данный набор для организации самых разнообразных игр, в том числе и для речевого развития.

После изучения оборудования по речевому развитию были определены в рамках исследования были определены формы управления методической работой по речевому развитию дошкольников в МБДОУ «Детский сад №128 «Шаян».

В рамках проведения исследования были запланированы и проведены такие формы методической работы, как:

1. Организация на базе ДОУ педагогической лаборатории, в которой педагоги знакомились с оборудованием лаборатории комплексных исследований при ВО ФГБОУ НГПУ, изучали основные методы и формы работы с детьми с использованием оборудования.
2. Для педагогов ДОУ были проведены консультации и мастер классы, на которых оказали возможность использования оборудования лаборатории комплексных исследований в работе по речевому развитию детей детского сада.

Выбор данных форм был обусловлен тем, что они позволяют воспитателям детского сада не только ознакомиться с оборудованием лаборатории комплексных исследований при ВО ФГБОУ НГПУ, но и на практике изучить все достоинства и недостатки их использования в работе с детьми.

В мероприятиях принимали участие почти все педагоги МБДОУ «Детский сад №128 «Шаян», и в первую очередь работающие в старших группах.

Литература:

1. Бурачевская, О. В. Применение техники sand-art как элемента арт-технологий с целью повышения эффективности коррекционно-развивающего процесса / О. В. Бурачевская, Т. В. Бурачевская // Вопросы дошкольной педагогики. – 2017. – № 2 (8). – С. 143-146. – URL: <https://moluch.ru/th/1/archive/54/2305/>.
2. Кудрина, Л. В. Песочная игротерапия как средство развития речевой деятельности дошкольников / Л. В. Кудрина, Н. П. Кислинская, Г. И. Панфиленко, Г. Е. Лагоша // Молодой ученый. – 2014. – № 17 (76). – С. 501-503. – URL: <https://moluch.ru/archive/76/12986/>.
3. Развитие речи для детей 5-7 лет : методическое пособие / Е. В. Зубкова [и др.]. – Челябинск : ИП Мякотин И. В., 2016. – 20 с.

Об авторе:

Ганиева Альбина Мавлетовна, кандидат филологических наук, доцент кафедры психолого-педагогического и специального дефектологического образования, ФГБОУ ВО «Набережночелнинский государственный педагогический университет», г. Набережные Челны, Россия, milhun@mail.ru

Гатауллина Гульназ Мавлетовна, учитель татарского языка, МБОУ «Гимназия № 14», г. Набережные Челны, Россия, gulnazik_1990@inbox.ru

About the author:

Albina M. Ganieva, Candidate of Philological Sciences, Associate Professor of the Department of Psychological, Pedagogical and Special Defectological Education, Naberezhnye Chelny State Pedagogical University, Naberezhnye Chelny, Russia, milhun@mail.ru

Gulnaz M. Gataullina, teacher of the Tatar language, MBOU "Gymnasium No. 14", Naberezhnye Chelny, Russia

УДК 373.21

Закирова Г.Р., Хакимова Г.А.

Проблемы и преимущества развития речи билингвальных детей

Развитие речи является одной из ключевых областей исследования в сфере психологии детей. Несколько языков в семье дают детям возможность узнать, использовать и активно использовать свои речевые навыки на разных языках с самого раннего детства. Этот процесс благотворно влияет на когнитивные способности, социальную адаптацию и межкультурное понимание. К основным проблемам относятся: задержка развития речи, владение двумя и более языками одновременно, смешение языков, переключение контекста и языка и т.д. К основным преимуществам относятся: лингвистический арсенал, способность адаптироваться и культурная гибкость, гибкое использование языка, высокий уровень метаязыкового сознания, изучение языков, социальные навыки, когнитивное развитие и т.д.

Ключевые слова: развитие речи, билингвизм, билингвальные дети, монолингвальный ребенок.

Guzel R. Zakirova, Gulnara A. Khakimova

Problems and advantages of speech development in bilingual children

Speech development is one of the key areas of research in the field of child psychology. Several languages in the family give children the opportunity to learn, use and actively use their speech skills in different languages from early childhood. This process has a beneficial effect on cognitive abilities, social adaptation and intercultural understanding. The main problems include: delayed speech development, possession of two or more languages at the same time, language mixing, context and language switching, etc. The main advantages include: linguistic arsenal, ability to adapt and cultural flexibility, flexible use of language, high level of metalanguage consciousness, language learning, social skills, cognitive development, etc.

Keywords: speech development, bilingualism, bilingual children, monolingual child.

Психология развития речи является одной из ключевых областей исследования в сфере психологии детей. И билингвизм, на данный момент, одна из самых исследуемых тем. Развитие речи у детей-билингвов представляет наибольший интерес, так как эти дети сталкиваются с «двумя мирами» в изучении и использовании двух и более языков. Несколько языков в семье дают детям возможность узнать, использовать и активно использовать свои речевые навыки на разных языках с самого раннего детства. Этот процесс благотворно влияет на когнитивные способности, социальную адаптацию и межкультурное понимание.

Всё большее количество родителей стремятся ознакомить своих детей с двумя языками с самого раннего возраста. У каждого будет своя причина, которая будет затрагивать семейные связи или будет играть роль значимости изучения дополнительного языка, в связи с изменением места жительства. В первом случае билингвальное воспитание будет предоставлять изначальную возможность изучения и дальнейшего общения на двух языках, что является преимуществом перед теми, кто будет вынужден изучать язык в силу тех или иных обстоятельств.

Рассмотрим основные аспекты развития речи у детей-билингвов, затронув как проблемы, так и преимущества. К основным проблемам можем отнести:

1. Задержка развития речи.

Существует мнение, что билингвальные дети могут иметь незначительную задержку в развитии речи по сравнению с монолингвальными детьми. Мнение основывалось на том, что области Вернике и Брока, являясь речедвигательными анализаторами части коры головного мозга, не всегда успевают развиваться должным образом даже у монолингвального ребенка, который развивается в моноязычной привычной среде, не говоря уже о том, что билингвальному ребенку сложнее в том плане, что, казалось бы, один и тот же предмет может иметь два и более звучания на разных языках.

В связи с этим проводилось большое количество исследований по развитию когнитивных способностей билингвов. И результаты большинства проведенных исследований опровергают мнение, что дети билингвы могут иметь задержку, в частности в развитии речи.

2. Владение двумя и более языками одновременно.

Ребенок должен усваивать и запоминать большее количество слов и структурных элементов языка, чем одноязычные сверстники. Это может затруднять построение правильных предложений, а также быстро переключаться с одного языка на другой, что может приводить к сложностям в понимании и выражении мыслей.

3. Смешение языков.

Ребенок может смешивать языки между собой, тем самым создавая смешанные предложения и несвязную речь. Это может происходить из-за недостаточного опыта и практики в использовании одного или обоих языков. Данная проблема может быть временной и исчезать по мере развития ребенка и его навыков понимания и общения на обоих языках.

4. Переключение контекста и языка.

Данная проблема может ярко выражаться вне дома и привычной среды для ребенка, когда ему приходится переключаться с одного языка на другой в разных социальных средах или контекст может вызвать затруднения в понимании и применении правил и норм языка. Например, когда дома говорят на одном языке, а в образовательном учреждении на другом. Эта проблема требует определенной поддержки со стороны родителей, педагогов и коллектива в целом, так как это основная проблема, с которой сталкиваются дети билингвы, в частности в школе.

5. Роль социальной среды.

Проблема, вытекающая из проблемы «Переключение контекста и языка». Среда, в которой воспитывается билингвальный ребенок играет важную роль в развитии его речи и может предоставить ему как дополнительные возможности для практики обоих языков и стимулировать навыки, так и усложнить нахождение в среде и, в некоторых случаях, может привести к откату в развитии речи на том языке, который используется вне семьи.

Если семья, педагоги, коллектив дают ребенку поддержку и показывают ему, что ошибаться при употреблении слов это нормально, что не понимать значение слова это нормально, тогда ребенок чувствует уверенность в себе и, пусть и с ошибками, но учится мыслить и выражать свои мысли на том языке, в котором возникают трудности. Трудно переоценить важность поддержки со стороны семьи и образовательных учреждений для детей билингвов в развитии речи и их психоэмоционального стабильного состояния.

К основным преимуществам можем отнести:

1. Лингвистический арсенал.

Одним из главных преимуществ развития речи детей билингвов является более широкий лингвистический арсенал, который им доступен. Изучение, понимание и использование двух или более языков требует более активного использования структур мозга для переключения между языками в зависимости от ситуации и собеседника.

2. Способность адаптироваться и культурная гибкость.

Изучение родного языка и языка окружающей среды помогает детям билингвам понимать и чувствовать нормы, традиции и культурные ценности. В связи с этим билингвальным детям легче вливаться в межкультурные рамки и находить общий язык с представителями разных культур, так как с самого раннего возраста эти дети обладают способностью адаптироваться к различным общественным ситуациям, тем самым нарабатывая культурную гибкость.

3. Гибкое использование языка.

Дети, владеющие двумя или более языками, как правило, обладают большей лексической гибкостью и

разнообразием выразительных форм языка, что позволяет им более эффективно, в некоторых случаях, эффектно, выражать свои мысли и идеи. Они также обладают более развитыми навыками понимания и интерпретации текстов на разных языках.

4. Высокий уровень метаязыкового сознания.

Дети, имеющие опыт с двумя или более языками, могут анализировать и осознавать сходства и различия между ними, что способствует лучшему пониманию и освоению других языков в последствии. Это помогает им развивать более глубокое понимание родного языка и его грамматической структуры, так как билингвальные дети могут рассуждать о языке, его правилах и структуре, тем самым развивая уровень метаязыкового сознания.

5. Изучение языков.

Дети билингвы имеют преимущество при изучении других языков, так как у них уже есть свой опыт изучения и использования двух или более языков одновременно, что облегчает изучение нового языка.

Это помогает открывать дополнительные возможности личностного и профессионального роста, улучшать перспективы в будущей карьере. Дополнительно расширяет кругозор и дает возможности легкого общения в путешествиях.

6. Социальные навыки.

Важно отметить положительный эффект в развитии речи у детей билингвов на социальные навыки. Дети учатся общаться и взаимодействовать с представителями разных культур и национальностей, что развивает в них толерантность и эмпатию. Дополнительно появляется возможность учиться относиться с уважением к различным культурам и их представителям, что является важным навыком в наше время.

7. Когнитивное развитие.

Когнитивное развитие детей билингвов как одно из главных преимуществ билингвального воспитания. Исследования показывают, что дети, владеющие двумя языками или более, имеют улучшенные навыки обработки информации, аналитического мышления и проблемного решения, тем самым проявляя уникальные лингвистические и когнитивные преимущества по сравнению с моноязычными детьми. Они развивают способность переключаться между языками и адаптироваться к различным коммуникативным ситуациям. Эти навыки будут актуальны на протяжении всей жизни не только при общении на разных языках, но и в повседневной жизни.

Безусловно, билингвальные дети могут столкнуться с определенными трудностями в изучении, усвоении и использовании языков. Но, с правильной поддержкой семьи, педагогов и коллектива, с осознанным подходом взрослых при формировании изучения двух или более языков ребенком, эти проблемы могут быть преодолены. Развитие речи у детей билингвов дает им уникальную возможность развивать свои языковые навыки и получать преимущества в понимании и коммуникации, создавая основу для успешного будущего. Все преимущества, связанные с когнитивным, лексическим, метаязыковым и социальным развитием, способствуют формированию многогранных интеллектуальных навыков, которые оказывают положительное влияние на билингвальных детей во всех аспектах их жизни.

Это делает билингвальное воспитание всё более востребованным и становится значимым аргументированным выбором для многих родителей. Отметим, что билингвизм может быть как «врожденным», когда ребенок изначально рождается в двуязычной семье и два языка становятся для него нормой, так и «вынужденным» билингвизмом, когда ребенок в осознанном возрасте вынужден по тем или иным причинам начать изучать чужой для него язык, в связи со сменой места жительства и наличием в нем другого национального языка. Эти факторы уже будут существенно влиять на психологическое состояние ребенка «вынужденного» билингва, что в свою очередь может существенно снижать уровень когнитивного и лексического развития.

В связи с тем, что в последнее десятилетие наблюдается значительный рост билингвальных детей, как «врожденных», так и «вынужденных», интерес в исследовании развития речи у этой особой категории детей возрастает с каждым годом. Исследования именно развития речи у билингвов имеет огромное значение для более полного понимания процесса развития детей в условиях развития в двуязычной среде. Что дает более четкое представление о наиболее эффективных методах обучения билингвов как в среде доминирующего языка, так и нецелевого.

Известно, что билингвам доступно такое явление, как «параллельная языковая активация» или «неселективный лексический доступ», что выражается в умении при чтении текста автоматически активировать перевод с одного языка на другой. Данная тема довольно обширна в своем изучении и включает не только фокусировку на когнитивных факторах влияния на обработку речи и её воспроизведение, но и ответы на множественные вопросы, в частности такие, как: «Как и в какие моменты билингвы выбирают целевой язык, и возможно ли вмешательство/невмешательство нецелевого языка?», «Возможно ли отключать целевой язык, если он доминирующий?», «Влияют ли память, внимание, эмоции на обработку и воспроизведение речи у билингвов?» и др.

Мы понимаем, что всегда будут оставаться открытые вопросы, т.к. цель всех исследований состоит в том, чтобы дать развернутые ответы, и будут проводиться исследования в различных направлениях, включающих в себя изучение как внешних поведенческих реакций, так и внутренних процессов нейронных репрезентаций языковой системы у билингвов.

Отметим, что билингвальные дети могут быть как нормотипичными, так и детьми с ограниченными возможностями здоровья и/или инвалидностью в части принятия и переработки слуховой информации и звуковых акцентов, что может существенно менять как сами условия проведения исследований, так и результаты этих исследований, т.к. изначальные нарушения слуха и речи уже влияют на развитие речи, и даже при дальнейшей их нормализации возможна задержка в развитии речи, её понимании и воспроизведении. В таких случаях

идеальным решением является помощь специалистов в области логопедии, дефектологии и психологии. Именно с их помощью развитие речи детей билингвов с ограниченными возможностями здоровья и/или инвалидностью могут начать жить более полную жизнь.

Благодаря работе с логопедом дети билингвы могут улучшить произношение как отдельных звуков, так и целых предложений в целом. В некоторых случаях возможно включение и логопедического массажа, что поможет ускорить развитие речи в целом. Произношение звуков и слов в целом приводит к улучшению письменной речи, т.к. существует прямая взаимосвязь между слухом и речью.

С помощью психолога у детей билингвов есть возможность проработать моменты скованности, стеснительности и страха перед произношением тех или иных слов, которые даются с трудом. В основном, это будет касаться детей «вынужденных» билингвов, т.к. в образовательных учреждениях бывают случаи непринятия этих детей. И тут работа с психологом дает отличные результаты для умения фокусироваться на неродном языке и уметь спокойно говорить даже с возможностью ошибочного произношения.

Благодаря работе с дефектологом дети билингвы с ограниченными возможностями здоровья и/или инвалидностью не только начинают говорить, т.к. запуск речи порой возможен лишь при работе со специалистом, но и довольно хорошо начинают изъясняться на двух языках, что дает этим детям большую уверенность в себе и своих возможностях.

В заключение добавим, что психология развития речи детей билингвов является одной из ключевых областей исследования в сфере психологии детей на данный момент. С увеличением билингвизма, как «врожденного», так и «вынужденного» число проводимых исследований на данную тему будет лишь увеличиваться.

Об авторах:

Закирова Гузель Рамзисовна, психолог, дефектолог, АНДОО «Территория детства», г. Казань, Россия, Guzelramzisovna82@mail.ru

Хакимова Гульнара Ахметхабибовна, кандидат педагогических наук, доцент, ФГБОУ ВО «Набережночелнинский государственный педагогический университет», г. Набережные Челны, Россия, gulnarav09@rambler.ru

About the authors:

Guzel R. Zakirova, psychologist, defectologist, ANDOO "Territory of Childhood", Kazan, Russia

Gulnara A. Khakimova, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Naberezhnye Chelny State Pedagogical University, Naberezhnye Chelny, Russia

УДК 376.42

Краснова А.В., Лапшина Л.М.

Игровые технологии в работе учителя-дефектолога с обучающимися, имеющими задержку психического развития

В статье представлены результаты теоретико-экспериментального исследования основных особенностей психического развития младших школьников с задержкой психического развития (ЗПР). Обосновывается целесообразность и эффективность использования всеми участниками образовательного процесса игровых технологий в коррекции выявленных недостатков психического развития. Ведущая роль в создании индивидуального комплекса игр принадлежит учителю-дефектологу.

Ключевые слова: учитель-дефектолог, дети с ограниченными возможностями здоровья, задержка психического развития, игра, игровые технологии.

Alyona V. Krasnova, Lyubov M. Lapshina

Game technologies in the work of a defectologist teacher with students with mental retardation

The article presents the results of a theoretical and experimental study of the characteristics of the mental development of younger schoolchildren with mental retardation. The expediency and effectiveness of the use of gaming technologies by all participants of the educational process in correcting the identified shortcomings of mental health is substantiated. The leading role in creating an individual set of games belongs to the teacher-defectologist.

Keywords: teacher-defectologist, children with disabilities, mental retardation, game, game technology.

Обязательной и неотъемлемой частью коррекционно-развивающей составляющей образовательной деятельности школы в процессе реализации учебного плана адаптированной общеобразовательной программы начального общего образования (АООПНОО) обучающихся с задержкой психического развития (ЗПР) является организация дефектологического сопровождения [4]. Особенно оно важно сейчас, когда обучение школьников с ЗПР чаще всего реализуется в условиях инклюзивной практики [2].

Статистический анализ мониторинга отечественной системы образования детей, имеющих ЗПР, свидетельствует о том, что наблюдается тревожная тенденция резкого увеличения таких детей на всех уровнях образования – начиная с дошкольного и далее на всех этапах школьного обучения: начальное звено, среднее звено, старшее звено [9]. В.В. Кисова и А.В. Семенов характеризуют ЗПР как самый распространенный вариант психического дизонтогенеза среди современных школьников, указывая на необходимость своевременной коррекционной помощи детям, имеющим задержку развития. Авторы подчеркивают неоднозначность трактовки термина «временный», отражающего ключевую характеристику ЗПР. С одной стороны, задержка носит временный характер, т.е. это отставание в развитии на время и со временем может быть устранена. С другой стороны, задержка всегда носит временной характер, т.е. ликвидация недостаточности функций познавательного развития должна быть проведена в определенный временной интервал, и включение ребенка в коррекционный процесс вне данного периода времени резко снижает его эффективность [3].

По мнению современных исследователей проблемы ЗПР [2; 3; 6], указанный временной интервал ограничивается двумя возрастными этапами: оптимальным временем коррекции задержки считается дошкольный возраст; именно на этапе дошкольного детства – в период активного развития детской психики – эффективность коррекции оказывается прямо пропорциональной интенсивности процессов развития и коррекционного воздействия. Верхним временным пределом эффективной коррекции специалисты считают окончание младшего школьного возраста. На этапе окончания начальной школы на фоне стабилизации созревания отдельных отделов коры больших полушарий центральной нервной системы ребенка, интенсивность деятельности корковых структур снижается, а, следовательно, снижается и пластичность мозга при восприятии информации, получаемой школьником в процессе коррекции [3].

Дети с ЗПР – это дети, психическое развитие которых отличается рядом особенностей [6]: преобладанием наглядно-образного мышления (даже на этапе начала школьного обучения), неустойчивым, трудно переключаемым и слабо концентрируемым вниманием в любой деятельности, недостаточностью всех видов и процессов памяти (особенно трудностью процессов консолидации памяти), несформированной саморегуляцией и недостаточным развитием речи, проявляющимся на всех уровнях речевого развития.

Указанные особенности и целый ряд других, определенных парциальным характером развития психики, значительно затрудняют освоение ООП НОО и общую адаптацию к образовательному пространству [9].

Парциальная недостаточность высших психических функций определяет необходимость своевременной специально организованной коррекционной работы и сопровождения в процессе обучения школьников с ЗПР [5].

Стремительный темп развития образования в целом, вызванный интенсивными социально-экономическими изменениями в обществе, процессами активного внедрения в практику инновационных педагогических технологий обязывают учителя искать новые, доступные, но эффективные способы коррекционного воздействия, направленного на компенсацию высших психических функций [4].

Наличие задержки в психическом развитии обуславливает возможность и эффективность использования в коррекционном процессе младших школьников игры – ведущего вида деятельности предыдущего возрастного этапа [1]. Методически грамотное использование игры, игровых педагогических технологий способствуют развитию мотивационной активности в учебной деятельности и росту качества познавательной деятельности [9].

Сам термин «игровые педагогические технологии», будучи активно используемым в современной педагогической науке, включает в себя широкую группу методов и приемов общепедагогического и дефектологического воздействия в формате самых разнообразных игр: дидактических, сюжетно-ролевых, психологических, интеллектуальных и т.д. [10].

Использование педагогической игры в образовательном и коррекционном процессе рассматривалось еще в трудах К.Д. Ушинского. С.Л. Рубинштейн, Е.И. Тихеева и другие отечественные теоретики и практики образования доказывали важность данного направления в получении положительной динамики в работе с детьми вообще и с детьми с ограниченными возможностями здоровья (ЗПР в частности, как с самой представленной категорией в детской популяции) [8].

Коррекционно-развивающая работа с использованием игровых технологий – это не обучение, а, скорее, процесс, направленный на коррекцию базовых психических функций; использование игровых технологий, необходимых для формирования: зрительного восприятия, пространственных представлений, контроля и других базовых образований психики (рис.1) [7].

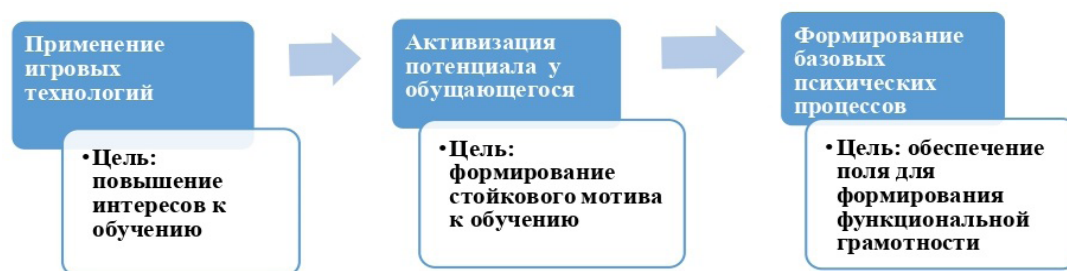


Рисунок 1 – Использование игровых технологий в коррекционно-развивающей работе со школьниками с ЗПР

Именно поэтому для эффективного обучения детей с ЗПР значительную роль играют такие способы педагогического воздействия, которые направлены на преодоление обозначенных отклонений и активизацию общего внутреннего потенциала обучающегося с нарушенным развитием.

Коррекционный потенциал игры обусловлен двумя характеристиками игры как средством развивающего воздействия:

- во-первых, игра – любимое занятие детей младшего школьного возраста;
- во-вторых, игра является средством универсального психолого-педагогического и дефектологического воздействия, т.к. воздействует на все стороны психики ребенка; при этом на сохраненные функции воздействует развивающе, а на дефицитные – оказывает коррекционное влияние.

Именно поэтому при использовании игровых технологий появляется возможность адресной помощи каждому ребенку с ЗПР [6].

Диагностическое обследование с целью выявления особенностей психического развития, недостаточных параметров психики, проводилось на базе МОУ «СОШ №16 г. Копейска», целевой аудиторией исследования были определены ученики начального звена, возрастной категории 7-10 лет, количеством 30 человек.

В процессе диагностики были использованы общепринятые методики тестового характера; при необходимости задания и процедура их проведения были адаптированы к возможностям детей с ЗПР. Обследование проходило индивидуально, в утренние часы, в спокойной доброжелательной обстановке.

Результаты диагностики представлены в таблице 1.

Таблица 1

Особенности психического развития младших школьников с ЗПР (n=30), %

№ п/п	Оцениваемый параметр психического развития	Уровень сформированности (от общего числа обучающихся с ЗПР в начальной школе)
1	Произвольная и произвольная память	32%
2	Абстрактное мышление	28%
3	Концентрация внимания	47%
4	Пространственная ориентировка	38%
5	Целостность восприятия	67%

Общий анализ результатов диагностики свидетельствует о том, что в обследованной группе младших школьников с ЗПР отмечается: низкий уровень абстрактного мышления и памяти; слабая ориентировка в пространстве; трудности в планировании и организации познавательной деятельности. Все эти параметры негативно сказываются на формировании функциональной грамотности – интегративного показателя психического развития ребенка и одной из целей современного образования [7]. Результаты проведенной диагностики в целом совпадают с результатами данных современных исследователей по проблемам коррекции психического развития школьников с ЗПР [3; 6; 9].

С целью коррекции выявленных особенностей психического развития младших школьников с ЗПР в учрежде-

нии создается система коррекционно-развивающего воздействия на каждого ребенка, нуждающегося в такой помощи. В соответствии с целью и результатами проведенного обследования такое сопровождение может и должно быть реализовано помощью игровых технологий. Такое сопровождение должно быть организовано в течение всего времени обучения ребенка в начальной школе [1].

По данным диагностики учитель-дефектолог на каждого ребенка составляет индивидуальный коррекционно-образовательный маршрут, важной составляющей которого является комплекс дидактических игр. Игры должны носить универсально-индивидуальный характер. Универсальность игры определяется возможностью ее использования на любом учебном предмете, возможностью адаптации к любой теме занятия. Индивидуальность игры определяется индивидуальными особенностями психического развития каждого учащегося с ЗПР. Содержание игрового задания должно быть направлено на коррекцию выявленных недостатков психической деятельности, минимализацию проявлений ее недостаточности [10].

Составленный дефектологом комплекс игр специалист рекомендует для регулярного использования всеми участниками образовательного процесса [5]:

- игры и игровые технологии используются учителем-дефектологом на специально организованных занятиях – индивидуальных и подгрупповых;
- игры и игровые технологии используются учителем на различных этапах урока с учетом специфики учебного предмета;
- игры и игровые технологии используются педагогом дополнительного образования при реализации программ внеурочной деятельности;
- игры и игровые технологии используются родителями обучающихся с задержкой психического развития в ходе выполнения домашнего задания.

Благодаря такому активному использованию игры и игровых технологий в коррекционно-образовательном процессе у младших школьников с ЗПР постоянно формируются приемы и действия мыслительной деятельности, составляющих базу логических операций; происходит формирование метапредметных учебных действий и развитие общеучебных умений и навыков, которые лежат в основе освоения общеобразовательной программы [7].

Таким образом, реализация индивидуально ориентированной программы дефектологического сопровождения младшего школьника с ЗПР, основанная на активном использовании игры и игровых технологий, должна способствовать эффективной коррекции имеющихся у ребенка особенностей психического развития и минимализации трудностей освоения АООП НОО.

Литература:

1. Жеребкина, В. Ф. Педагогическая психология : учебно-методическое пособие / В. Ф. Жеребкина, Л. М. Лапшина ; М-во образования и науки Российской Федерации, Федеральное гос. бюджетное образовательное учреждение высш. проф. образования «Челябинский гос. пед. ун-т». – Челябинск : Изд-во ЧГПУ, 2012. – 315 с. – EDN QYFXID.
2. Инклюзивное образование : учебное пособие / С. Н. Сорокоумова. – Москва : РИЦ МГГУ им. М.А. Шолохова, 2014. – 203 с.
3. Кисова, В. В. Особенности проявления школьной тревожности у первоклассников с нормальным и задержанным темпом развития / В. В. Кисова, О. А. Катушенко // Проблемы современного педагогического образования. – 2017. – № 57-4. – С. 297-303.
4. Коробинцева, М. С. Нейропсихологический аспект формирования навыка чтения у младших школьников с ОВЗ / М. С. Коробинцева // Современные методы профилактики и коррекции нарушений развития у детей: традиции и инновации : сборник материалов II Международной междисциплинарной научной конференции, Москва, 22–23 октября 2020 года / под общей редакцией О. Н. Усановой. – Москва : Негосударственное образовательное частное учреждение высшего образования «Московский институт психоанализа», 2020. – С. 144-146. – EDN HTFFHD.
5. Коробинцева, М. С. Организация взаимодействия педагогов и специалистов службы сопровождения образовательной организации в процессе формирования учебной деятельности обучающихся с задержкой психического развития / М. С. Коробинцева // Дефектология в свете современных нейронаук: теоретические и практические аспекты : сборник материалов I Международной научной конференции, Москва, 23–24 апреля 2021 года. – Москва : Общество с ограниченной ответственностью «Когито-Центр», 2021. – С. 739-744. – EDN RZHHGF.
6. Коробинцева, М. С. Психологическое сопровождение обучающихся с задержкой психического развития : учебно-методическое пособие для высших учебных заведений / М. С. Коробинцева, Л. М. Лапшина. – Челябинск : Южно-Уральский научный центр РАО, 2022. – 94 с. – EDN NTOCHS.
7. Коробинцева, М. С. Читательская грамотность обучающихся с задержкой психического развития как элемент функциональной грамотности / М. С. Коробинцева, Л. М. Лапшина // Функциональная грамотность как основа развития гармоничной личности в современных условиях : материалы международной научно-практической конференции, Челябинск, 09–10 февраля 2022 года. – Челябинск : Библиотека А. Миллера, 2022. – С. 217-221. – EDN BDFPEW.
8. Лапшина, Л. М. Формирование готовности

студентов непрофильных факультетов к работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья в условиях трансформации высшего дефектологического образования и инклюзивирования дошкольного и школьного образования / Л. М. Лапшина, М. С. Коробинцева // Актуальные вопросы гуманитарных и социальных наук: от теории к практике : материалы II Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, Чебоксары, 05 июня 2023 года / Чувашский республиканский институт образования Министерства образования и молодежной политики Чувашской Республики. – Чебоксары : Общество с ограниченной ответственностью «Издательский дом «Среда», 2023. – С. 139-140. – EDN CUMSRU.

9. Лапшина, Л. М. Проявления школьной тревожности обучающихся с задержкой психического развития на этапе перехода в

основную школу / Л. М. Лапшина, М. С. Коробинцева // Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. – 2022. – № 3 (169). – С. 251-273. – DOI 10.25588/CSPU.2022.60.68.012. – EDN JTRCPD.

10. Цынченко, А. А. Психолого-медико-педагогическая комиссия как элемент непрерывного сопровождения при создании специальных образовательных условий для детей с ОВЗ / А. А. Цынченко, Л. М. Лапшина // Современные подходы к формированию процесса непрерывной реабилитации в семьях, воспитывающих детей с ОВЗ: актуальность, опыт и перспективы развития : материалы Всероссийской научно-практической конференции, Челябинск, 28 сентября 2022 года. – Челябинск : Уральский государственный университет физической культуры, 2022. – С. 189-193. – EDN QKLQPT.

Об авторе:

Краснова Алена Владимировна, магистрант, ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет», г. Челябинск; учитель-дефектолог, МОУ «Средняя общеобразовательная школа №16 Копейского городского округа», г. Копейск, Россия, alenka-artemeva@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 author:

Alyona V. Krasnova, Master's student, South Ural State Humanitarian and Pedagogical University, Chelyabinsk, Russia; teacher-defectologist, MOU "Secondary school No. 16 of the Kopeisk urban district", Kopeisk, Russia

Lyubov M. Lapshina, Candidate of Biological Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Special Pedagogy, Psychology and Subject Methodologies, South Ural State Humanitarian Pedagogical University, Chelyabinsk, Russia

УДК 376.42

Лапшина Л.М., Коробинцева М.С.

Психологическая готовность современного педагога общеобразовательной организации к работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного обучения

В статье представлены результаты теоретико-экспериментального исследования уровня сформированности психологической готовности современного педагога к работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного обучения. В исследуемой выборке данный показатель находится в основном на среднем уровне. Обосновывается, что формированием и повышением уровня психологической готовности должен заниматься сам педагог, однако, администрация учреждения должна создавать для этого условия.

Ключевые слова: психологическая готовность педагога, дети с ограниченными возможностями здоровья, задержка психического развития, профессиональная деятельность педагога, инклюзия, инклюзивное обучение.

Lyubov M. Lapshina, Maria S. Korobintseva

Psychological readiness of a modern teacher of a general education organization to work with children with disabilities in inclusive education

The article presents the results of a theoretical and experimental study of the level of formation of psychological readiness of a modern teacher to work with children with disabilities in inclusive education. In the studied sample, this indicator is mainly at the average level. It is proved that the teacher himself should form and increase the level of psychological readiness, however, the administration should create conditions for this.

Keywords: psychological readiness of a teacher, children with disabilities, mental retardation, professional activity of a teacher, inclusion, inclusive education.

Актуальность. Отечественная система образования в качестве приоритета оказания образовательных услуг детям с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) сегодня все чаще предлагает инклюзивное обучение [3], т.е. доступность получения образования всеми детьми, предусматривающую приспособление всех компонентов учреждения (архитектурой среды, материально-технического обеспечения, методической составляющей и т.д.) и профессиональной готовности педагогического коллектива к удовлетворению особых образовательных потребностей (ООП) школьников с ОВЗ [9].

Как показывает анализ работ современных исследователей [1; 3; 9; 10], в т.ч. и данные собственных, теоретико-экспериментальных исследований, проведенные ранее [5; 8], ведущая роль в решении вопроса организации эффективной инклюзии принадлежит психологической готовности педагога к осуществлению профессиональной деятельности с обучающимися с ОВЗ.

По мнению Н.Н. Мальярчука сегодня в развитии инклюзивного образования отмечается наличие достаточно большое количество трудностей и препятствий; в качестве одной из самых распространенных автор указывает именно на недостаточность психологической готовности педагога продуктивно взаимодействовать с ребенком с ОВЗ и организовать его коммуникацию и совместную учебную и внеучебную деятельность с одноклассниками, имеющими условно-возрастную норму развития [3].

В ходе ранее проведенного анализа литературы по теме было выявлено, что для реализации эффективной профессиональной деятельности в условиях инклюзии психологическая готовность к работе с обучающимися с ОВЗ должна начать формироваться у современного педагога еще на этапе студенчества, в процессе получения профессионального образования [8]. Как утверждают ряд авторов, психологическая готовность – основополагающая: если она есть, то педагогическая, методическая готовность формируются легче, быстрее и сразу на более высоком уровне [3; 9; 10].

Как утверждает Л.А. Воденникова психологическая готовность педагога является результирующим итогом процесса целенаправленной подготовки учителя к определенному виду профдеятельности [1], поэтому вся деятельность, связанная с формированием любых профессиональных компетенций педагога (общекультурных, общепрофессиональных, профессиональных и специальных) должна быть содержать в себе аспект совершенствования мотивационно-ценностных ориентиров, толерантности, эмпатии, интереса к детскому сообществу вообще и к детям с ОВЗ в частности [2].

Под психологической готовностью к реализации собственной профессиональной деятельности обычно понимают всю совокупность образований психической сферы индивида: его представлений, базовых понятий, побуждений, основных личностных качеств, умений и способов мышления, которые обеспечивают мотивационно-смысловую способность субъекта к осуществлению профессиональной деятельности [2].

В условиях усиления интеграционно-инклюзивных тенденций в отечественном образовании вопросы готовности педагога к работе с детьми с ОВЗ требуют дальнейшего изучения и конкретизации.

Материалы и методы исследования. С целью более детального изучения особенностей психологической готовности современных педагогов к осуществлению профессиональной деятельностью с детьми с ОВЗ было организовано теоретико-экспериментальное исследование, практическая часть которого реализована на базе трех общеобразовательных учреждений Тракторозаводского района г. Челябинска: (МБОУ «СОШ № 19 г. Челябинска», МАОУ «СОШ № 59 г. Челябинска», МАОУ «СОШ № 84 г. Челябинска») в 2022-2023 учебном году. В исследовании приняли участие педагоги в количестве 21 человека – учителя начальных классов, работающие в общеобразовательных классах, в которых в режиме интеграции получают образование дети с задержкой психического развития (ЗПР).

В качестве диагностического инструментария была использована анкета О. В. Липуновой [9], направленная на изучение следующих компонентов психологической готовности различных специалистов педагогического профиля к работе с детьми с ОВЗ:

- сформированность представлений о категориях детей с ОВЗ;
- сформированность представлений об основных психолого-педагогических закономерностях развития

ребенка с ОВЗ;

– сформированность представлений о закономерностях и сути инклюзии и ее проявлении на практике – инклюзивном образовании.

Все эти компоненты, составляющие преимущественно знаниевый аспект профессиональных компетенций, подразумевают личностное отношение к соответствующим знаниям, поэтому, по мнению автора методики, могут быть использованы для оценки именно психологической готовности к работе с обучающимися с ОВЗ [9]. Оценка уровня сформированности выше обозначенных компонентов осуществлялась по трем классическим уровням экспериментального исследования [7]: высокий, средний, низкий. Суммирование уровней овладения отдельными компонентами позволяет оценить уровень сформированности психологической готовности в целом.

В процессе ответа на вопросы анкеты педагогам, желающим дать устные комментарии к своим ответам, такое право было предоставлено; высказанные ремарки были учтены как уточнения, высказанные к стандартному ответу.

Результаты исследования. В педагогическом опросе-анкетировании приняли участие только те педагоги, которые проявили интерес к процедуре, поэтому полученные результаты следует рассматривать как объективные (таблица 1).

Таблица 1

Уровень сформированности психологической готовности современных педагогов к осуществлению профессиональной деятельности с обучающимися с ОВЗ

Уровень сформированности психологической готовности	Сформированность представлений о категориях детей с ОВЗ, %	Сформированность представлений об основных психолого-педагогических закономерностях развития ребенка с ОВЗ, %	Сформированность представлений о закономерностях и сути инклюзии и ее проявлении на практике – инклюзивном образовании, %
Высокий	48,0	28,0	19,2
Средний	28,0	57,6	48,0
Низкий	24,0	14,4	32,8

Анализ результатов проведенного диагностического исследования показывает, что в данной выборке педагогов уровень психологической готовности к работе с обучающимися с ОВЗ – средний: по двум критериям готовности из трех («сформированность представлений об основных психолого-педагогических закономерностях развития ребенка с ОВЗ», «сформированность представлений о закономерностях и сути инклюзии и ее проявлении на практике – инклюзивном образовании») выявлен преимущественно именно средний уровень готовности – у 57,6% и у 48,0% соответственно. Вместе с данными этих же компонентов по низкому уровню, они составляют преимущественное большинство, которое, к сожалению, следует трактовать как уровень недостаточный.

Этот уровень знаний и представлений о закономерностях развития детей с ОВЗ характеризует респондентов как недостаточно компетентными в сути той деятельности, которую должны реализовывать и, наверное, реализуют педагоги в условиях инклюзивного обучения. На практике это может выражаться в том, что педагог не всегда способен реализовать коррекционный потенциал отдельного учебного предмета, конкретного задания для минимализации тех трудностей, которые возникают у обучающегося при освоении общеобразовательной программы [4].

Следует отметить, что в экспериментальном исследовании приняли участие педагоги, работающие с детьми с ЗПР – это особая категория обучающихся с ОВЗ, у которых структура дефекта включает неоднозначную деятельность центральной нервной системы [6]. С одной стороны, это замедленное функциональное созревание структур головного мозга (что выражается в отставании от нормы в развитии психики), с другой стороны, младший школьный возраст остается последним возрастным периодом, когда задержка в развитии может быть устранена [5]; и недостаточная готовность педагога оказать необходимую коррекционную помощь может негативно сказаться не только на дальнейшем освоении ребенком общеобразовательной программы [4], но и вызвать определенные сложности в освоении социальных перспектив на этапе послешкольного обучения [8].

Анализ устных комментариев педагогов, высказанных в ходе анкетирования, свидетельствует о том, что все учителя понимают свою ответственность за качество реализуемой работы, но при этом явно недооценивают значимость компонента «владение» (9 педагогов сказали, что, если возникают трудности, можно посмотреть информацию в интернете или прочитать нужную литературу – «невозможно все знать»).

Данные результаты проведенного диагностического обследования следует рассматривать, как в целом тревожный показатель психологической готовности педагога осуществлять свою профессиональную деятельность в условиях инклюзии [1].

В качестве положительных результатов диагностики следует отметить наличие высокого уровня сформированности у педагогов представлений о категориях детей с ОВЗ. Несмотря на то, что это самый «теоретический компонент» готовности, это тот самый компонент готовности, знание которого педагог может самостоятельно реализовать на практике. Его так же следует рассматривать как базовый уровень психологической теоретической готовности учителя к работе с обучающимися с ОВЗ [1]. Поэтому сформированность его на высоком уровне у 48,0% респондентов и у 28,0% на среднем можно охарактеризовать как наличие определенной базы

первоначальных знаний и представлений, которую можно совершенствовать, поднимая планку психологических компетенций до необходимого уровня.

Таким образом, общий анализ результатов теоретико-экспериментального исследования с целью выявления уровня психологической готовности учителя к работе с обучающимися с ОВЗ (конкретно – с обучающимися, имеющими ЗПР) показывает, что:

- педагоги имеют разный уровень психологической готовности;
- в основном у педагогов средний уровень отдельных компонентов психологической готовности;
- для обучающихся с ЗПР важно осваивать общеобразовательную программу под руководством компетентного педагога – педагога, имеющего высокий уровень психологической готовности к работе с детьми с ОВЗ;
- количество педагогов, имеющих высокий уровень психологической готовности к работе с детьми с ОВЗ, примерно одинаковый в различных образовательных учреждениях – следовательно, это та характеристика профессиональной компетентности, которая определяется, прежде всего, направленностью личности самого педагога. Тем не менее, администрации образовательной организации следует создавать все условия для постоянного роста психологической готовности каждого педагога к профессиональной деятельности с обучающимися с ОВЗ.

Литература:

1. Воденникова, Л. А. Теоретико-методологическая основа формирования профессиональных ценностных ориентаций будущих педагогов-дефектологов / Л. А. Воденникова // Специальное образование. – 2014. – № 2. – С. 83-90.
2. Жеребкина, В. Ф. Педагогическая психология : учебно-методическое пособие / В. Ф. Жеребкина, Л. М. Лапшина ; М-во образования и науки Российской Федерации, Федеральное гос. бюджетное образовательное учреждение высш. проф. образования «Челябинский гос. пед. ун-т». – Челябинск : Изд-во ЧГПУ, 2012. – 315 с. – EDN QYFXID.
3. Кетриш, Е. В. Готовность педагога к работе в условиях инклюзивного образования: монография / Е. В. Кетриш. – Екатеринбург : Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2018. – 120 с. – URL: <http://elar.rsvpu.ru/978-5-8050-0653-2> (дата обращения: 12.09.2023 г.).
4. Коробинцева, М. С. Нейрофизиологические основы логопедической коррекции речевого развития младших школьников с ОВЗ / М. С. Коробинцева // Адаптация биологических систем к естественным и экстремальным факторам среды : материалы VII Международной научно-практической конференции, Челябинск, 11–13 октября 2018 года / под ред. Д. З. Шибковой, П. А. Байгузина. – Челябинск : Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, 2018. – С. 234-235. – EDN BEYNEB.
5. Коробинцева, М. С. Организация взаимодействия педагогов и специалистов службы сопровождения образовательной организации в процессе формирования учебной деятельности обучающихся с задержкой психического развития / М. С. Коробинцева // Дефектология в свете современных нейронаук: теоретические и практические аспекты : сборник материалов I Международной научной конференции, Москва, 23–24 апреля 2021 года. – Москва : Общество с ограниченной ответственностью «Когито-Центр», 2021. – С. 739-744. – EDN RZHNGF.
6. Лапшина, Л. М. Визуальный анализ основных реографических показателей подростков с нормальным интеллектуальным развитием и с умственной отсталостью / Л. М. Лапшина // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2008. – № 8. – С. 252-261. – EDN XGOQPU.
7. Лапшина, Л. М. Разработка методического обеспечения образовательного процесса детей с выраженным нарушением интеллекта / Л. М. Лапшина, В. А. Левченко // Комплексное сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья: проблемы и перспективы : материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, Челябинск, 06–07 февраля 2018 года / отв. за выпуск: Л. Б. Осипова, С. В. Рослякова. – Челябинск : Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, 2018. – С. 186-190. – EDN ZBISMH.
8. Лапшина, Л. М. Формирование готовности студентов непрофильных факультетов к работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья в условиях трансформации высшего дефектологического образования и инклюзивирования дошкольного и школьного образования / Л. М. Лапшина, М. С. Коробинцева // Актуальные вопросы гуманитарных и социальных наук: от теории к практике: материалы II Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, Чебоксары, 05 июня 2023 года / Чувашский республиканский институт образования Министерства образования и молодежной политики Чувашской Республики. – Чебоксары : Общество с ограниченной ответственностью «Издательский дом «Среда», 2023. – С. 139-140. – EDN CUMSRU.
9. Липунова, О. В. Готовность будущих педагогов к деятельности в условиях инклюзивного образования / О. В. Липунова // Амурский научный вестник. – 2020. – № 4. – С. 91. – URL: https://amgpgu.ru/upload/iblock/179/lipunova_o_v_gotovnost_budushchikh_pedagogov_k_deyatelnosti_v_usloviyakh_inklyuzivnogo_obrazovaniya.pdf (дата обращения: 12.09.2023 г.).
10. Яковлева, И. М. Профессионально-личностная готовность педагога к работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья / И. М. Яковлева // Вестник Московского государственного областного университета. Серия : Педагогика. – 2009. – № 6. – С. 140-144.

Об авторах:

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

Коробинцева Мария Сергеевна, преподаватель кафедры специальной педагогики, психологии и предметных методик, ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет», г. Челябинск, Россия; аспирант ФГБОУ ВО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет», г. Пермь, Россия, korobintsevams@cspu.ru

About the authors:

Lyubov M. Lapshina, Candidate of Biological Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Special Pedagogy, Psychology and Subject Methodologies, South Ural State Humanitarian Pedagogical University, Chelyabinsk, Russia

Maria S. Korobintseva, Lecturer at the Department of Special Pedagogy, Psychology and Subject Methodologies, South Ural State Humanitarian Pedagogical University, Chelyabinsk, Russia; postgraduate student, Perm State Humanitarian and Pedagogical University, Perm, Russia

УДК 376

Малютина О.Ю.

Актуальные аспекты сохранения и стабилизации психо-эмоционального здоровья детей с ограниченными возможностями здоровья в ходе образовательного процесса

В статье раскрывается значимость использования методов стабилизации и поддержки психо-эмоционального фона детей с ограниченными возможностями здоровья в образовательном процессе, важность создания психологической безопасности образовательной среды. Рассматриваются классификация, особенности подбора и использования релаксационных методов, их место в процессе психолого-педагогического сопровождения детей с особыми образовательными потребностями в условиях общеобразовательного учреждения. Отмечаются возможности и преимущества интерактивного оборудования в сохранении и стабилизации психо-эмоционального здоровья учеников.

Ключевые слова: психо-эмоциональное здоровье, релаксационные методы, психологическая безопасность образовательной среды, дети с ограниченными возможностями здоровья, интерактивные технологии, психолого-педагогическое сопровождение, коррекция и компенсация, профилактика.

Olesya Y. Malyutina

Current aspects of conservation and stabilization psycho-emotional health children with disabilities during the educational process

The article reveals the importance of using methods to stabilize and support the psycho-emotional background of children with disabilities in the educational process, the importance of creating psychological safety in the educational environment. The classification, features of the selection and use of relaxation methods, their place in the process of psychological and pedagogical support for children with special educational needs in a general education institution are considered. The possibilities and advantages of interactive equipment in preserving and stabilizing the psycho-emotional health of students are noted.

Keywords: psycho-emotional health, relaxation methods, psychological safety of the educational environment, children with disabilities, interactive technologies, psychological and pedagogical support, correction and compensation, prevention.

Дети с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) – особая группа детей, психическое и (или) физическое развитие которых идёт по законам дизонтогенеза. Соответственно их уровень психического и физического здоровья требует особой заботы в ходе образовательного и воспитательного процесса.

В целостной системе классификаций здоровьесберегающих технологий, основной целью которых, является охрана жизни и укрепление физического и психического здоровья детей (в том числе и детей с ОВЗ), релаксация занимает значимое место как метод технологий социально-психологического благополучия ребёнка.

Основная задача этих технологий - обеспечение эмоциональной комфортности и позитивного психологического самочувствия ребёнка в процессе общения со сверстниками и взрослыми в образовательном учреждении и семье, обеспечение социально-эмоционального благополучия ребёнка.

Релаксация (от латинского слова «relaxatio» - «расслабление») – специальный метод, появившийся за рубежом в 30-40-х годах XX века, направлен на снятие мышечного и нервного напряжения с помощью специально подобранных техник.

Какие виды релаксации можно использовать в работе с детьми с ОВЗ и имеют ли они особенности в использовании?

Дети с ограниченными особенностями здоровья безусловно нуждаются в создании в образовательном учреждении условий для поддержания, восстановления психо-эмоциональной стабильности. Им тяжелее даются интеллектуальные нагрузки, нахождение в коллективе сверстников, учебно-воспитательное взаимодействие с коллективом педагогов, у них позднее формируется учебная позиция, а учёба может долго ещё не сменять игру как ведущий вид деятельности. Грамотное и планомерное использование различных техник релаксации в учебно-воспитательном процессе поможет детям с ОВЗ преодолеть все эти трудности.

Методы снятия психо-эмоционального напряжения должны ежедневно планомерно использоваться в течение всего учебного года, а также иметь возможность использования при необходимости, по желанию ребёнка или при наличии стрессовой ситуации. При этом эффективно их использовать как в качестве физминуток на уроках или занятиях педагогов, так и целенаправленно в тренинговой работе психолога с детьми. Эффективным будет и наличие уголков уединения, отдыха, где ученики, воспитанники смогут самостоятельно по мере необходимости отдохнуть и восстановить свои силы.

Существует великое множество техник, приемов и методов, направленных на снятие напряжения и расслабление, которые классифицируются в зависимости от цели и возможностей их использования по времени, длительности, способу выполнения, технологии проведения.

Спектр применения релаксационных методик достаточно широк, при этом обучение различным релаксационным техникам доступно как взрослым, так и детям, в том числе с ОВЗ.

Выбор методов и видов релаксации безусловно зависит от состояния физического и психического здоровья конкретной категории детей с ОВЗ. Например, если мы говорим о детях с интеллектуальными нарушениями, которые внутри этой популяции имеют разный уровень тревожности и возможностей эмоциональной стабилизации, основными методами релаксации детей данной категории будет использование педагогом произвольных техник, релаксации по показу, кратковременных по времени проведения. Уровень физических возможностей (например, при детском церебральном параличе, при сенсорных нарушениях), уровень когнитивных и эмоциональных процессов (особенно при нарушениях интеллекта и задержке психического развития), при расстройствах аутистического спектра) требует тщательного подбора методов снятия психо-эмоционального напряжения для каждого ребёнка. При этом необходимо учитывать настроение ребёнка, степень его двигательной активности. Обязателен учёт характера используемой музыки для расслабления, её эмоциональное принятие ребёнком, наличие знакомых для ребёнка предметов интерьера в помещении, его уровень принятия телесных прикосновений. Все эти моменты могут носить сугубо индивидуальный, связанный с семейной обстановкой и личностными особенностями конкретного ребёнка характер.

Осторожность применения методов релаксации требуется и при наличии противопоказаний по состоянию здоровья в использовании контрастных или сенсорно насыщенных методов (например, интерактивных, мышечных технологий), особенно при наличии у ребёнка с ОВЗ эпилепсии или эпилептической готовности, высокой тревожности, вычурных страхов или их большого количества и патологической основы, при наличии нарушений поведения. В данном случае необходим учёт клинической картины заболевания конкретной категории ОВЗ. Здесь в центре внимания педагога принцип «не навреди».

Практика психолого-педагогического сопровождения ребёнка с особыми образовательными потребностями показывает, что дети этой категории накапливают тревожность и при перенасыщенности положительных эмоций или двигательном перевозбуждении. Это дестабилизирует их умственную и коммуникативную активность. При этом важность создания для детей с ОВЗ условий для восстановления эмоциональной стабильности и обучения их методам релаксации на доступном для них уровне становится очень важным.

Образовательный процесс детей с ограниченными возможностями здоровья носит реабилитационный характер, основан на комплексной системе медико-психолого-педагогического воздействия на ребёнка. Несмотря на то, что особенности процесса обучения детей с ОВЗ включают отличия по содержанию программ обучения, срокам усвоения знаний, наличию специальных предметов и занятий коррекционного характера, контроль насыщенности умственной нагрузки, коллективный характер обучения, принятие учебной позиции и особенная, но всё-таки оценочная система обучения несут эмоциональную нагрузку, с которой по-разному справляются дети разной категории ОВЗ. При этом необходимо учитывать не только состояние здоровья воспитанника, но и его социальный статус, возрастные, индивидуальные особенности. Все эти взаимно дополняющие друг друга и пересекающиеся плоскости формируют психологический профиль конкретного ребёнка и могут быть источниками

его психического напряжения, неустойчивости эмоциональной сферы, низкой работоспособности, астеничности, низкого познавательного интереса. В свою очередь они снижают качество образовательного процесса и требуют коррекционно-развивающего сопровождения команды специалистов. Релаксационные техники в данном случае могут способствовать смягчению или устранению первопричин социального, клинического или возрастного характера, соответственно повысится эффективность обучения и воспитания.

Не менее значима профилактическая направленность релаксационных техник. Принцип не ожидания, а предупреждения возможных трудностей в психическом развитии ребёнка с ОВЗ, в его адаптации к условиям образовательного процесса очень весом в направлении достижения наибольшей эффективности образовательного процесса и соответственно успешной адаптации и социализации ребёнка в современное общество.

Методы стабилизации эмоционального состояния требуют от ребёнка определённой сформированности самосознания на телесном и личностном уровнях. Спектр особенностей психического развития у детей с ОВЗ широк и личностное и эмоциональное развитие необходимо учитывать при подборе релаксационных методов, а также при обучении их использованию. Так, введение методов релаксации в жизнь детей с РДА (ранним детским аутизмом) или РАС (расстройством аутистического спектра) даже на уровне в той или иной степени ритуального, стереотипного их использования значительно снижают тревожность такого ребёнка, испытывающего серьёзную психологическую нагрузку при коммуникации с людьми.

Особенно эффективно сочетание методов снятия психо-эмоционального напряжения у детей с ОВЗ в нейропсихологическом сопровождении, где релаксация в ходе целостного занятия сочетается с глазодвигательными, дыхательными, коммуникативными, пальчиковыми упражнениями, растяжками, играми с правилами. При этом восстанавливается энергетический потенциал организма, гармонизируется межполушарное взаимодействие головного мозга.

Использование методов релаксации как средства снятия мышечных «зажимов», которые у детей с ОВЗ могут носить как клинический, так и психологический характер, способствует не только восстановлению энергетического потенциала организма, но и повышению самооценки, формированию коммуникативных умений, методов эмоционального реагирования.

Все вышеперечисленные функции релаксации в своей совокупности приводят к тому, что организм ребёнка избавляется от хронического напряжения и получает доступ к новым ресурсам для выживания и самовосстановления. Данное пробуждение и активизация компенсаторных возможностей у детей с проблемами в физическом и психическом здоровье является одним из важных условий эффективности реабилитационного процесса. Кроме того, сам процесс глубокого мышечного и ментального расслабления благотворно влияет на вегетативную нервную систему, регулируя деятельность внутренних органов. Это особенно актуально для детей с ОВЗ, например, с задержкой психического развития соматогенного генеза, которым данный вид релаксации при планомерном обучении может быть доступен. Наличие хронических соматических заболеваний у детей данной категории приводит с одной стороны к астении нервной системы, снижению работоспособности, познавательного интереса, самооценки, с другой стороны частые госпитализации или плановые лечения исключают ребёнка из планомерного учебного процесса. Соответственно методы релаксации в данном случае будут помогать восстанавливать и поддерживать энергетический баланс организма и способствовать личностному и интеллектуальному росту ребёнка.

Таким образом, учитывая уровень интеллектуального развития детей с ОВЗ, их соматический и физиологический статус, календарный и фактический возраст, возможно и необходимо дифференцированно использовать разные методы релаксации, имеющиеся в арсенале педагога, с учётом существующих условий образовательного пространства в конкретном учреждении.

Безусловно варианты разнообразных релаксационных техник возможно использовать в работе с детьми данной категории, при этом нужно соблюдать принцип индивидуально-дифференцированного подбора.

При этом обучение методам релаксации следует осуществлять с учётом принципа от простого к сложному, от телесного к образному и словесному, от расслабления по образцу к самостоятельному, а также разделить процесс обучения на этапы (которые особенно тщательно необходимо соблюдать в работе с детьми дошкольного и младшего школьного возраста):

1 – этап – мышечная релаксация по контрасту с напряжением; 2 – этап – мышечная релаксация по представлению; внушение покоя и расслабленности; 3 – этап – внушение мышечной и эмоциональной релаксации, введение формул правильной речи.

Мощным современным средством релаксационного воздействия на детей с ОВЗ является современное реабилитационное полифункциональное оборудование – сенсорная комната СНУЗЛИН. Активное использование сенсорной комнаты в системе реабилитации и образовательных учреждений помогает снимать у детей с ОВЗ мышечное и психоэмоциональное напряжение, активизировать функции ЦНС в условиях обогащенной мультисенсорной среды. Комната сенсорного развития создает ощущение безопасности и защищенности, формирует положительный эмоциональный фон, снижает тревожность и агрессивность, активизирует мозговую деятельность, пробуждает компенсаторные механизмы организма.

Тёмная сенсорная комната уникальна и тем, что в её использовании с детьми с ОВЗ нет противопоказаний, есть ограничения в работе с детьми с высоким уровнем тревожности, с грубыми органическими нарушениями, с эпилепсией. Но при этом есть вариант использования светлой сенсорной комнаты, которая имеет также богатые возможности снятия психо-эмоционального напряжения. Нет противопоказаний и ограничений в использовании сенсорной комнаты с богатым набором интерактивного оборудования и по возрасту. Также необходимо подчеркнуть, что во время релаксационного или развивающего сеанса в условиях интерактивной среды

происходит и важная работа по профилактике профессионального выгорания самого педагога, работающего с детьми.

При монтаже сенсорной комнаты особо учитывается сила воздействия на психику человека сенсорных раздражителей различной модальности (зрительных, осязательных, слуховых, обонятельных, вибрационных), а вариативность их использования даёт возможность создать по индивидуальному проекту полезную и комфортную сенсорную среду для каждого ребёнка.

В сенсорной комнате активно может использоваться метод релаксации в качестве основного психотерапевтического сеанса или как составная часть коррекционного сеанса психолога или педагога. При этом свето-, цвето-, звуко- и ароматерапия воздействуют на состояние человека через соответствующие органы чувств, усиливают процесс полной или частичной мышечной и эмоциональной разгрузки организма.

Сеансы релаксации нацелены на результат: приобретение навыков произвольной саморегуляции, снижение тревожности, сформированность умения понимать и принимать эмоциональное состояние свое и окружающих, умение взаимодействовать в группе, достижение состояния физического и эмоционального расслабления. Решение этих основополагающих задач эмоционального благополучия ребёнка с ОВЗ позволит ему максимально эффективно включиться в образовательный процесс, активно взаимодействовать с социумом сверстников и взрослых.

Направленность методов релаксации на формирование и коррекцию произвольности психической активности как базовой составляющей психического развития ребёнка подчёркивают значимость их использования в ходе образовательного процесса детей с ОВЗ дошкольного и школьного возраста. Произвольность психической активности на телесном, эмоциональном уровне и уровне ВПФ способствует формированию когнитивной, аффективно-волевой, личностной и коммуникативной сфер психики ребёнка.

Дети с ограниченными возможностями здоровья очень чутко чувствуют все изменения погоды, смену сезонов года, тяжелее переносят учебные нагрузки. Релаксационные техники безусловно будут стимулировать их к самопознанию, саморазвитию и самовоспитанию на доступном для их здоровья уровне. А это в свою очередь главные составляющие процесса самореализации любого человека.

Таким образом, методы релаксации должны стать образовательным процессом детей с ОВЗ одним из эффективных помощников в ходе профилактики психо-эмоциональных перегрузок и восстановления эмоциональной стабильности, тем самым способствуя созданию благоприятных условий для их успешной адаптации и социализации в среду сверстников и современное общество.

Литература:

1. Ахутина, Т. В. Здоровьесберегающие технологии обучения: индивидуально-ориентированный подход / Т. В. Ахутина // Школа здоровья. – 2020. – Т. 7, № 2.
2. Гаврючина, Л. В. Здоровьесберегающие технологии в ДОУ : методическое пособие. – Москва : Сфера, 2018. – 160 с.
3. Педагогика и психология здоровья / под ред. Н. К. Смирнова. – Москва, 2013. – 339 с.
4. Сенсорная комната. – URL: <http://www.dob-mir.ru/sensor.html>

Об авторах:

Малютина Олеся Юрьевна, педагог-психолог, МАОУ «Нижнекамская школа-интернат «Надежда» для детей с ограниченными возможностями здоровья, г. Нижнекамск, Россия, olesyamalyutina@mail.ru

About the authors:

Olesya Y. Malyutina, teacher-psychologist, Municipal Autonomous Educational Institution "Nizhnekamsk Boarding School "Nadezhda" for children with disabilities, Nizhnekamsk, Russia

УДК 376.1

Образцова Е.Н., Никищенко О.С., Тяпко Т.В.

Реализация особенностей формирования образовательных результатов, социальных навыков, ИКТ-компетентности у детей с расстройством аутистического спектра

В статье представлена инклюзивная практика Херсонского областного центра комплексной реабилитации детей с инвалидностью, г.Херсон, которая предполагает повышение качества жизни особого ребенка и его семьи, не ухудшая в то же время качество жизни других участников образовательного процесса, и создание необходимых условий для достижения успеха в социальной адаптации и образовании для всех без исключения детей. Освещено создание творческой, эффективной, разнообразной среды, где взаимодействуют все участники инклюзивного образования и становятся «мастерами».

В качестве условий эффективности обозначены системность и непрерывность работы всех специалистов (тьютор, психолог, дефектолог, логопед, преподаватель компьютерных технологий). Представлены результаты опыта взаимодействия всех специалистов в сопровождении обучающихся центра детей инвалидов в работе с детьми с расстройствами аутистического спектра. На примере единичного случая показана необходимость создания персонализированных моделей взаимодействия всех специалистов при сопровождении ребенка с РАС в условиях инклюзивного образования.

Ключевые слова: инклюзия, инклюзивное образование, тьютор, взаимодействие специалистов, аутизм, образовательная среда, инфраструктура, smart-технологии, интерактивная доска, социализация, ритуалы, визуальные подсказки, релаксация.

Elena N. Obratsova, Oksana S. Nikishenko, Tatyana V. Tyapko

Implementation of the features of the formation of educational results, social skills, ICT competence in children with autism spectrum disorder

The article presents the inclusive practice of the Kherson Regional Center for Comprehensive Rehabilitation of Children with Disabilities, Kherson, which involves improving the quality of life of a special child and his family, without at the same time worsening the quality of life of other participants in the educational process, and creating the necessary conditions for achieving success in social adaptation and education for all children without exception. The creation of a creative, effective, diverse environment where all participants in inclusive education interact and become "masters" is covered.

Systematic and continuous work of all specialists (tutor, psychologist, speech pathologist, speech therapist, computer technology teacher) are identified as conditions for effectiveness. The results of the experience of interaction of all specialists accompanied by students of the center for disabled children in working with children with autism spectrum disorders are presented. Using the example of a single case, the need to create personalized models of interaction of all specialists when accompanying a child with ASD in the conditions of inclusive education is shown.

Keywords: inclusion, inclusive education, tutor, interaction of specialists, autism, educational environment, infrastructure, smart technologies, interactive whiteboard, socialization, rituals, visual cues, relaxation.

Инклюзивное образование – это процесс обучения и воспитания, при котором все дети, в независимости от их физических, психических, интеллектуальных и других особенностей, включены в общую систему образования. С учетом Международной классификации болезней десятого пересмотра (МКБ-10 пересмотра).

Дети посещают реабилитационные центры, общеобразовательные школы вместе со своими сверстниками, где учитываются их особые образовательные потребности. В основу инклюзивного образования положена идеология, которая исключает любую дискриминацию детей – обеспечивается равное отношение ко всем людям, но создаются особые условия для детей с особыми образовательными потребностями.

Херсонский областной центр комплексной реабилитации детей с инвалидностью является действующим инклюзивным учреждением города Херсона. В центре для детей-инвалидов обучаются разные школьники с широким спектром особых возможностей здоровья. Рассмотрены особенности работы с обучающимися с

РАС и взаимодействие тьютора и учителя- логопеда, а также иных специалистов психолого-педагогического сопровождения.

РАС является достаточно распространенной проблемой детского возраста, которая захватывает нарушения всех сторон психики – сенсомоторную, речевую, интеллектуальную, эмоциональную. Дети с РАС испытывают трудности в установлении контакта, у них стремление к территориальному уединению. Также у них наблюдается страх к новым ситуациям и изменениям; отсутствует гибкость в мышлении и поведении; прослеживается ограниченное понимание социальных ситуаций. Для рассмотрения модели взаимодействия специалистов при работе с данной категорией обучающихся для начала необходимо начать работу с родителями. Работа коррекционно-педагогических работников центра с родителями обучающегося с РАС происходит постоянно. Она основана на адаптированной образовательной программе и контрольно-тематическом планировании, разработанных специалистами для каждого обучающегося. Это взаимодействие не одностороннее (педагоги-родители). Постоянно происходит обсуждение спорных вопросов, перспектив развития ребенка, необходимых ресурсов для развития ребенка. Работа проводится на нескольких ступенях: коррекционно-педагогические работники центра ежедневно либо еженедельно обсуждают между собой все аспекты обучения, воспитания и развития обучающегося. Помимо этого, все изменения в ситуации образования ребенка обсуждаются и обсуждаются с родителями посредством личных встреч специалистов, ведения бумажного и электронного журнала (электронный – для учителя, бумажный – для остальных специалистов), а также работы на разнообразных образовательных платформах. По окончании каждой четверти, а также по запросу, классный руководитель, педагог-психолог, учитель-дефектолог и учитель-логопед подводят итоги, при необходимости производится корректировка оказания разного рода поддержки для обучающегося.

В начале учебного года она проводится обязательно, а в дальнейшем при необходимости проходят консультации с педагогами, на которых даются рекомендации по взаимодействию в урочное и внеурочное время, позволяющие обеспечить систему комплексного психолого-педагогического сопровождения и эффективно решать возникающие трудности. Стоит отметить, что психолого-педагогическое сопровождение особенно необходимо на уроках. Основой работы с данной категорией обучающихся является обязательное следование ритуалам.

Ритуалы – это последовательность действий, которые выполняются каждый раз одинаково, это успокаивает обучающегося, требует меньше энергии. Люди с РАС обычно устанавливают собственные ритуалы, если Вы не успеваете установить для них значимых и полезных ритуалов. В быту, например, можно научить следующим ритуалам: как совершать утренний туалет, как принимать душ, как убирать за собой, как ездить на автобусе. Все это успокоит ребенка, придаст ему уверенности в том, что все всегда в этих ритуалах «будет выполняться определенным образом в той же самой очередности».

В образовательном процессе также необходимы ритуалы. Они устанавливаются и включаются в работу посредством использования визуальной поддержки. Визуальная поддержка – это «любой инструмент визуального воздействия, который помогает человеку в течение дня, и может выглядеть как картинки, написанные на бумаге слова, предметы, структурирующие окружение и визуальные границы». Визуальные подсказки также предоставляют конкретную и постоянно присутствующую информацию. Визуальные подсказки можно разделить на три группы: Визуальные границы – это визуально воспринимаемые объекты, которые позволяют человеку определять свое положение в мире (2-мерные, 3-мерные, естественные); – визуальные расписания – это визуальный способ сказать человеку, куда идти и в какой последовательности выполнять. Это ответ на вопрос: «Что делать следующим?» (может быть объект, картинка, слово, фраза); – визуальные подсказки – это визуальное оформление инструкций, которые подсказывают человеку, что делать (инструкции, как добраться куда-то; таймеры, знаки, календарь). Использование данных средств невозможно без общения с обучающимся. Для облегчения ситуации общения специалистами используется функциональная коммуникация, то есть способ, которым человек сообщает о своих нуждах и желаниях.

Обучающимся с РАС очень помогает замедление процесса обучения, визуальные подсказки, о которых мы уже упоминали, понимание их возможных нужд и желаний, что также подталкивает к общению. Основное общение с обучающимися происходит на уроке. Поэтому остановимся на организации образовательного пространства класса на уроке. Классная аудитория и дидактические материалы в ней должны располагаться таким образом, чтобы обучающийся смог понять, что от него ожидает педагог и что происходит в его окружении.

Кроме того, важна форма проведения самого урока. Для эффективной работы учителю и тьютору необходимо соблюдать несколько следующих правил.

1. Правило частичного участия: ребенок должен иметь возможность участвовать в активности на различных уровнях (полное участие – минимальное участие). Дети обычно могут сосредоточиться на более длительные периоды времени, если активности наполнены смыслом и интересны.

2. Правило подкрепления: то, что происходит после проявленного поведения, может увеличивать вероятность повторения подобного поведения. Использование интереса и мотиваторов может помочь обучающемуся вести себя так, как от него ожидают. Важно понимать, что дети с РАС не могут быть мотивированы и не испытывают удовлетворение от самого процесса общения.

3. Правило спокойствия: во время урока необходимо опираться на успокаивающие сенсорные ощущения, то есть те, ощущения, которые успокаивают нервную систему. Понять все различные сенсорные ощущения, которые испытывает человеческое тело, может быть сложно для человека с РАС. Некоторые типы сенсорных ощущений мозгу обработать проще, и человеку с РАС они могут помочь поддерживать регулируемый уровень активности. К таким ощущениям относятся: ритмическое движение, организованные визуальные подсказки, сниженные слуховые раздражители, «тяжелая работа», проприоцепция (ощущение положения тела в пространстве), а также

орально-моторные ощущения.

4. Правило ожидания: обучающемуся необходимо давать время на обработку информации: остановиться и ждать ответа. Дети с РАС, как правило, нуждаются в более длительных периодах времени для обработки информации, поступающей в нервную систему. В таком случае, полезной стратегией будет замедлить процесс подачи информации, остановиться и подождать ответа.

5. Правило инноваций: необходимо использовать новые разработки, позволяющие более эффективно добиться образовательных результатов. Примером может служить использование образовательной платформы «Говорящие уроки», разработчиком которых является ИСГТ КГПУ им. В.П. Астафьева

6. Еще одним правилом является обязательная работа обучающегося с РАС у доски. Это не только позволяет ребенку чувствовать себя включенным в образовательный процесс, но и тренирует ориентации ребенка в пространстве доски.

Помимо общения с тьютором и учителем, коррекционно-педагогические работники обеспечивают социализацию обучающегося с РАС. В рамках социализации обучающийся знакомится с одноклассниками, элементарно коммуницирует с ними в ситуации приветствия, небольших играх на переменах. Кроме того, одноклассники помогают ему в обучении: подсказывают, как нужно подготовиться к уроку, решить спорные вопросы на перемене. Также возможна групповая работа: одноклассники с интересом откликаются на просьбы позаниматься с ребенком – посчитать предметы, вместе написать узор в прописи или цифры в тетради, подсказать, как необходимо раскрашивать тот или иной объект. Эффективным является и совместная подготовка задания, когда детям и обучающемуся с РАС дается одно и то же задание: выучить одинаковые строчки в стихотворении, подготовить доклад про одного и того же животного и т.д. Презентация результатов происходит совместно: одноклассники дополняют ответ обучающегося либо отвечают с ним хором. При этом для формирования доброжелательных отношений в рамках социализации проводятся классные часы и беседы на тему дружбы и общения. В центре детей-инвалидов образовательная деятельность детей с РАС построена в соответствии с вышеизложенными правилами.

Эффективность данной работы можно отследить по сформированности навыков одного обучающегося. Отдельным блоком необходимо выделить формирование представлений об окружающем мире. Для достижения данной цели дополнительно проводятся коррекционные занятия с обучающимися. Примером взаимодействия с детьми может служить изготовление макета улицы с проезжей частью.

В игровой форме обучающиеся отрабатывают правила поведения на улице с применением данного макета. Кроме того, проводятся игровые занятия по оказанию первой медицинской помощи, рассматривается поход в супермаркет и другие общественные места. Для этого используются SMART технологии.

Новые возможности в области ИКТ позволяют педагогам, работающим с детьми с РАС, использовать совершенно новые возможности в области их подготовки к самостоятельной жизни в социуме.

На сегодняшний день перед инклюзивным образованием, в связи с увеличением количества детей с аутическими расстройствами поставлена задача обучения и развития этих детей с учётом их эмоционально-волевых, когнитивных и речевых особенностей. Именно цифровизация обучающего процесса детей с РАС открывает новые возможности в их развитии и адаптации.

Фомина Л.К. считает, что использование ИКТ в психолого-педагогическом сопровождении позволяет учитывать особые образовательные потребности детей с множественными (комплексными) нарушениями развития, определяющиеся специфическими закономерностями отклоняющегося развития: уменьшение доступных каналов компенсации дефекта, резкое снижение средств компенсации, практически полная невозможность получать информацию об окружающем по естественным каналам [9, с. 191].

Одним из средств, которое обеспечивает погружение ребенка в интересную для него специально организованную деятельность, является работа с интерактивной доской, которая способна привлекать и удерживать внимание детей. Данная деятельность позволяет улучшить результат реабилитационных методик и реализовывать коррекцию аутистического спектра.

Работа с интерактивной доской активизирует все каналы восприятия информации: визуальный, кинестетический (при касании) и аудиальный (воспроизводит звук). Интерактивная доска — современный, эффективный инструмент для реализации спектра реабилитационных методик через игру. За реабилитацию напрямую отвечают сенсорная, психомоторная, когнитивная сферы, развиваемые в интерактивном комплексе.

Кукушкина О.И. считает, что включение ИКТ в процесс психолого-педагогического сопровождения детей с множественными (комплексными) нарушениями развития – это необходимость, продиктованная поиском эффективных подходов к обучению детей данной категории [9, с.3].

Использование SMART-технологий в обучающем процессе не отвергает традиционные методы обучения детей, а поддерживает и дополняет весь процесс обучения, предлагая увлекательные формы изучения учебного материала

Дети с РАС не в состоянии самостоятельно освоить образцы решения задач социальной грамотности. Часто их социальное развитие происходит непроизвольно и спонтанно. Поэтому возникает необходимость организации пространства, в котором дети смогут в игровой, практической и увлекательной форме осваивать вышеуказанные знания, умения, навыки, которые обеспечивают адаптацию к различным условиям жизни.

SMART-занятия позволяют решать следующие задачи:

- выявить ресурсы и дефициты в социокультурной ориентировке школьников;
- разработать SMART-занятия, направленные на развитие необходимых умений и навыков в социальной и

культурной жизни;

- апробировать SMART-занятия в инклюзивно-образовательной среде школьников;
- оценить уровень освоения планируемых результатов.

Занятия с использованием интерактивных технологий помогают развивать у детей восприятие, которое связано с функционированием различных сенсорных систем: аудиальной, визуальной и кинестетической. Кинестетическая система является важным аспектом формирования навыков у детей с особенностями развития, так как она связана с моторной памятью и помогает довести навыки ребенка до автоматизма.

Работа с электронной ручкой EPSON в процессе занятия способствует эффективному формированию каллиграфического навыка, что является важным в развитии высших психических функций. При наполнении занятия программное обеспечение SMART Notebook предоставляет шаблоны, которые помогают создавать в автоматическом режиме разнообразные серии заданий, включающие в себя осуществление определенных мыслительных операций: обобщение, классификация, выстраивание логической связи, выделение существенных признаков.

Все тематические SMART-занятия проводятся в игровой форме, личность и характер ребенка не обсуждаются, его не сравнивают с другими детьми, в общении применяются только положительные оценочные суждения. Благодаря такому подходу, дети чувствуют себя уверенно во взаимодействии с нормативно развивающимися сверстниками и с обучающимися с ОВЗ других нозологий, вовлеченных в SMART-занятия.

Нашими педагогами разработан комплекс авторских SMART-занятий в соответствии с выявленными потребностями обучающихся. Дети знакомятся и закрепляют знания, навыки и умения необходимые им для жизни: «Почта», «Моя комната», «Я-повар», «Кафе», «Я иду в магазин», «Лабиринты», «Давай познакомимся», «Работа в арт-мастерской Деда Мороза», «Одеваюсь на прогулку», «Геометрические фантазии».

Алгоритм проведения занятия строится по схеме:

1. Приветствие;
2. Вводная часть: актуализация знаний;
3. Основная часть (игровые упражнения);
4. Глазодвигательная гимнастика; Японская пальчиковая гимнастика;
5. Рефлексия.
6. Практическое задание для ребенка и его семьи.
7. Заключительная часть.

SMART технологии позволяют использовать любые методы и приемы для эффективной реализации планируемых результатов.

При разработке комплекса авторских SMART-занятий применялись следующие методы и приемы: объяснительно-иллюстративный, практико-действенный, частично поисковый, коммуникативный, информационно-коммуникационный, методы контроля, самоконтроля и взаимоконтроля, стимулирование.

В качестве необходимого оснащения для реализации данной разработки является: интерактивная доска, программное обеспечение для совместного обучения SMART Notebook, электронная ручка-указка EPSON, компьютер.

Для оценки эффективности деятельности детей в инклюзивно-образовательной среде используются следующие критерии: степень достижения планируемых результатов; активная деятельность обучающихся во время SMART-занятия; перенос алгоритма действий в практическую деятельность; получение обратной связи от родителей; качество выполнения практического задания; освоение практических навыков обращения с электронной ручкой-указкой EPSON; взаимодействие и сотрудничество детей в инклюзивной среде. После серии SMART-занятий проведена оценка эффективности деятельности, в результате которой у обучающихся отмечена положительная динамика. Все дети активно участвовали в процессе SMART-занятий, с каждым разом у многих увеличивалась быстрота выполнения заданий. После отработки алгоритмов действий в виртуальном пространстве большинство детей безошибочно использовали их на практике, научились самостоятельно готовить себе бутерброд, осуществлять влажную уборку, следить за внешним видом и др. Педагоги получали обратную связь от детей и родителей в виде фото или видеоотчета, где дети демонстрировали вне школы приобретенные навыки и умения. В течение работы наблюдалось несколько ярких примеров, когда у детей происходили значимые изменения.

Дети гордились тем, что родители стали доверять и поручать им домашние обязанности: самостоятельно готовить бутерброд, систематически наводить влажную уборку в своей комнате, каждое утро заправлять кровать, самостоятельно подбирать одежду по сезону. На занятиях в арт-мастерской дети изготавливали поделки и кукольные персонажи. Особое внимание уделялось социальным сказкам с использованием конструирования деталей персонажей. Все сказочные персонажи объединяли в арт-театр. В арт-театре проигрываются сценки из сказок, социальные истории. Родители стали активными участниками в подготовке утренников, изготовлении детских костюмов. При этом улучшается атмосфера психологического комфорта. Взрослые и дети открывают для себя бесценный социальный мир.

Помимо всего прочего у детей наблюдались изменения в выстраивании социальных связей: ребята перестали приносить в школу запрещенные предметы, бояться посещать супермаркет, парикмахерскую, делать заказ в кафе, стали использовать в речи эффективные коммуникативные конструкции оформления своих мыслей.

Современный мир преподносит много поводов для возникновения стрессов, которые негативно влияют не только на взрослых, но также и на детей. Встречается много факторов, обеспечивающих повышенные

психологические нагрузки для детей: поток часто сменяющейся информации, конфликтные ситуации, эмоциональная нестабильность, экология, заболевания. Все это приводит к перенапряжению и, как следствие, у детей повышается утомляемость, проявляются вспышки агрессии, теряется мотивация к обучению, ухудшается здоровье.

Таким образом, появляется потребность в обучении детей навыку расслабления и релаксации. Обучающиеся с ОВЗи РАС зачастую имеют нарушения эмоциональной сферы, соответственно в целях повышения качества освоения знаний, умений и навыков в занятии педагога-логопеда, дефектолога введены занятия в арт-мастерской, направленные на релаксацию. Арт-технология помогает получать положительные результаты в работе с детьми с РДА и детьми с ОВЗ.

Образовательными результатами этой технологии пользуются специалисты психолого-педагогического сопровождения. Один из методов-аутотренинг.

Аутотренинг – это распространенный метод саморегуляции психических состояний с помощью самовнушений, разработанный И.Г. Шульцем (1932). Основным аспектом данной технологии является этап расслабления всего тела. Расслабление мышц тела, снятие мышечных зажимов и восстановление дыхания способствуют восстановлению эмоционального фона и устранению психологического напряжения. Во время погружения в расслабленное состояние обучающимся с РАС предлагается перевоплотиться в какого-либо героя или предмет. В процессе аутотренинга дети решают сразу несколько задач: контроль и ощущение своего тела, и создание определенных образов и фантазий. Данная техника способствует развитию межполушарных связей у обучающихся, что является основой интеллектуальных связей. Проводится в Арт-мастерской, в локациях «Звёздное небо» и «Соляная комната».

Цель занятий: формирование навыка расслабления и развитие межполушарного взаимодействия мозга обучающихся. Задачи:

- настроить учащихся к занятию посредством упражнений на дыхание и воображение; – организовать выполнение кинезиологических упражнений, направленных на развитие межполушарных связей;
- создать игровую фабулу для аутотренинга путем обсуждения свойств десерта – желе;
- организовать расслабление мышечного тонуса и ощущение собственного тела у детей посредством проведения аутотренинга.

После проведения нескольких занятий с использованием метода аутотренинга было отмечено, что некоторым детям с каждым разом удается лучше расслабить свое тело, нормализовать дыхание и «погрузиться» в фантазии.

Таким образом, использование аутотренинга на занятиях способствует развитию у детей умения расслабляться и фантазировать.

Умение расслабляться позволяет устранить беспокойство, возбуждение, скованность, восстанавливает силы, увеличивает запас энергии. Для формирования эмоциональной стабильности ребенка важно научить его управлять своим телом.

Следует отметить, что принятие Закона «Об образовании в Российской Федерации», дающего родителям право выбирать форму образования для своего ребенка, не только увеличивает приход детей с аутизмом в общеобразовательную школу, но и ставит ее перед неизвестным до сих пор разнообразием РАС, требующим организации дифференцированных форм обучения на базе одного учреждения. Школа не сможет справиться с этой задачей без знаний об общих особенностях и различиях детей с аутизмом, представлений об их особых образовательных потребностях, без знакомства с опытом помощи таким детям, накопленными учителями-логопедами, дефектологами, психологами, коррекционными педагогами.

Опыт работы с детьми с РАС - это огромный ресурс, который поможет работать учителям со школьной неуспешностью других категорий детей, поможет работать с пограничными детьми, которых сейчас становится все больше.

Литература:

1. Андреев, Е. С. Ребёнок с расстройствами аутистического спектра в цифровом мире / Е. С. Андреев // Молодой ученый. – 2022. – № 48 (443). – С. 465-467.
2. Организация инклюзивного образования детей с РАС в общеобразовательной школе / О. Л. Беляева, М. Г. Философ, Е. А. Черенева, Т. Л. Юкина. – Красноярск : Красноярский государственный педагогический университет им. В. П. Астафьева, 2016.
3. Бойко, Е. В. Использование интерактивного оборудования с детьми дошкольного возраста / Е. В. Бойко // Образование и воспитание. – 2017. – № 1.1. – С. 3-5.
4. Болотова, М. П. Оптимизация коррекционной работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья / М. П. Болотова // Вестник Московского государственного гуманитарного университета им. М. А. Шолохова. Педагогика и психология. – 2012. – № 8. – С. 9-12.
5. Глазкова, Н. Н. Проблема формирования информационной грамотности учащихся с недоразвитием интеллекта / Н. Н. Глазкова // Известия Российского государственного пед. университета им. А. И. Герцена. – 2007. – № 7. – С. 69-72.
6. Интерактивные технологии для детей с ограниченными возможностями здоровья : методическая разработка / Ярославцева Е. И. // Сборник методических рекомендаций по работе со Smart-устройствами и программы. Умные уроки со Smart. – Москва : POLYMEDIA, 2007.
7. Козорез, А. И. Возможности медиа как средства развития и социализации детей с аутизмом / А. И. Козорез // Аутизм и нарушения развития. – 2009. – Том 7, № 2. – С. 42-47.

8. Кукушкина, О. И. Компьютер в специальном обучении. Проблемы. Поиски. Подходы / О. И. Кукушкина // Дефектология. – 1994. – № 5. – С. 3-9.
9. Фомина, Л. К. Психолого-педагогическая характеристика детей со сложным нарушением развития / Л. К. Фомина // Проблемы и перспективы развития образования : материалы V Международной научной конференции. – Пермь : Меркурий, 2017 – С. 191-193.

Об авторе:

Образцова Елена Николаевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры логопедии, Херсонский государственный педагогический университет, г. Херсон, Россия

Никищенко Оксана Сергеевна, старший преподаватель кафедры педагогики, методики обучения и воспитания, Херсонский государственный педагогический университет, г. Херсон, Россия

Тяпко Татьяна Викторовна, студент 3 курса, тьютор для ребенка с диагнозом ранний детский аутизм (РДА), Херсонский государственный педагогический университет, г. Херсон, Россия

About the author:

Elena N. Obratsova, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Speech Therapy, Kherson State Pedagogical University, Kherson, Russia

Oksana S. Nikishenko, Senior Lecturer at the Department of Pedagogy, Teaching and Education Methods, Kherson State Pedagogical University, Kherson, Russia

Tatyana V. Tyapko, 3rd year student, tutor for a child diagnosed with early childhood autism (ECA), Kherson State Pedagogical University, Kherson, Russia

Приложение 1

Анализ сформированности основных навыков Александра П., 5 лет 2 мес.

Критерии: Окончание 1 класса. Окончание 1 полугодия во 2 классе.

Личностные компетенции:

- выполняет инструкции учителя; понимает и выполняет инструкцию: дай, возьми, сядь, посмотри, иди; понимает и выполняет инструкцию: закрой, перемена – отдохай, начинается урок – садись за парту, выйди к доске, посчитай, приготовься к уроку (достаёт рюкзак), одевайся, раздевайся, переобувайся; отвечает у доски по просьбе учителя. Идет к доске только в сопровождении тьютора за руку. Самостоятельно встает и идет отвечать у доски. Рассказывает рассказы, стихи. Проявляет желание выйти к доске.

- стал хорошо конструировать геометрический материал;

- проявляет радость, когда успешно выполняет задание. Реагирует на успешное выполнение задание только улыбкой. При успешном выполнении задания говорит: «Я сделал». Обращается к учителю, показывает тетрадь, говорит: «Посмотрите, я сделал»; понимает и реагирует на критику. При словах «нет», «не правильно» начинает кричать и отказывается выполнять задание. Адекватно реагирует на замечание об ошибке. Пытается найти ошибку и исправить; стремится исправить свое поведение или ошибку. Перестает выполнять задание после первой попытки. При указании на ошибку, старается выполнить упражнение заново. На замечание о плохом поведении, говорит, что больше не будет;

- в течение урока находится в классе, сидит или двигается в соответствии с указаниями учителя. На уроке сидит максимум 15 мин, далее начинает в любой момент вставать, прыгать, уходить в угол, бегать; на уроке сидит за партой все необходимое время. Слышит звонок на урок, идет за парту. Занимается весь урок, не встает из-за парты.

Коммуникативные компетенции:

- устанавливает зрительный контакт с собеседником. Зрительный контакт удерживает максимум 5 секунд. Зрительный контакт удерживает по-разному. Когда отвечает на вопрос – чаще смотрит на собеседника.

- задает вопросы. Отсутствует, когда будем кушать? Знакомится с новым учителем: «Как зовут?» Отвечает на вопросы частично, чаще всего игнорирует вопрос. Чаще отвечает на вопросы, чем игнорирует. При ответе чаще смотрит на собеседника.

- на перемене общается со сверстниками. Не вступает в контакт со сверстниками во время игры, при специальном включении участвует в совместной деятельности от 3 до 5 мин. При организации похода, просит на перемене играть в «догонялки» с одноклассниками. Самостоятельно подходит к одноклассникам, если интересно во что они играют. Дети играли в футбол, подошел, начал играть с ними.

УДК 159.944.4

Петруня О.М.

О влиянии стресса на состояние органа зрения и высшие психические функции слабовидящих детей

В статье рассматривается актуальная на сегодняшний день проблема стресса и его влияние на психическое и физическое здоровье детей. Влияние стресса на зрение отмечается у взрослых и детей. Острый чрезмерный или затяжной стресс могут вызывать появление новых, либо ухудшение имеющихся офтальмологических заболеваний или состояний. Особенно чувствительными к стрессу являются дети с уже нарушенными зрительными функциями. У них усиливаются изменения зрительного анализатора и дополнительно происходит искажение развития высших психических функций. Для предотвращения нарастания офтальмологических нарушений при воздействии острого чрезмерного или хронического стресса на слабовидящих детей необходима разработка специальных психокоррекционных программ.

Ключевые слова: стресс, слабовидение, офтальмологические заболевания, высшие психические функции, психогенные факторы, коррекционные программы.

Olga M. Petrunya

On the influence of stress on the visual analyzer condition and higher mental function of visual impaired children

The article considers the current problem of stress and its impact on the mental and physical health of children. The effect of stress on vision observed in adults and children as well. Acute excessive or prolonged stress can cause new or worsening of existing ophthalmic diseases or conditions. Especially sensitive to stress are children with impaired visual functions. Changes in the visual analyzer increase and further distort the development of higher mental function in them. The development of special procedures is need to prevent the increase of ophthalmic disorders due to acute excessive or chronic stress on visually impaired children.

Keywords: stress, vision, low vision, ophthalmic disorders, higher mental function, psychogenic factors, correction programs.

Высшие психические функции – это та генетически детерминированная, социально формирующаяся база, которая обеспечивает правильное социальное функционирование биологически здорового организма. Общепринятым является деление всех высших психических функций на когнитивные и некогнитивные. Когнитивные (познавательные) высшие психические функции включают восприятие, мышление, внимание, память, сознание, собственно интеллект и речь. Они направлены на познание окружающего мира. К некогнитивным высшим психическим функциям относят эмоциональную и волевыми сферы. Они отвечают за качество коммуникации, социального взаимодействия и способность регулирования своих действий и психических функций в целом [1, с. 118].

Слабовидящие дети, согласно определению, относятся к группе детей с дефицитарным развитием. Если слабовидение развивается на момент рождения или в течение первых трех лет жизни, все высшие психические функции развиваются в условиях недостаточной работы зрительного анализатора. Это изначально предполагает определенные количественные и качественные нарушения в развитии восприятия, мышления, памяти, внимания, речи и собственно интеллекта, а также эмоционально-волевой сферы. Такие дети отличаются бедностью воображения, представления об окружающем мире у них формируются преимущественно при участии слухового и тактильного анализаторов. Крайне низок уровень сформированности зрительного внимания и зрительной памяти. В речи отмечаются вербализмы, т.е. якобы большой словарный запас, но при этом множество слов используется формально, не сформирована связь между предметом/явлением и обозначающим его словом. Интеллект, в его классическом понимании, сформирован недостаточно, согласно тесту Равена. Как известно, недоразвитие эмоциональной сферы этой категории детей включает в себя недостаточность умения распознавания эмоций, недостаточность умения выражения эмоций и неустойчивость настроения со склонностью к понижению эмоционального фона. Недоразвитие волевой сферы заключается в несформированности механизмов контроля эмоциональных проявлений, недостаточной развитости мотивации при задействовании когнитивных функций, неспособности к длительной целенаправленной деятельности. Это является базовыми, уже изученными

характеристиками высших психических функций слабовидящих детей [6, с.175].

В условиях современной жизни в Луганской Народной Республике дети подвергаются дополнительным стрессам, негативно влияющим на их психическое здоровье и развитие высших психических функций.

В данной статье мы рассмотрим влияние психогенных (стрессовых) факторов на функционирование органа зрения и течение офтальмологических заболеваний.

Психогенными (стрессовыми) факторами называют факторы окружающей среды (как правило, события), способными вызывать психогенные психические расстройства у среднестатистического человека в определенной субкультуре. При этом необходимо учитывать остроту, длительность, массивность, повторность и субъективное значение психической травмы для личности. По внезапности появления и длительности воздействия психогенные факторы делят на острые, затяжные и хронические; по причине возникновения на природные и техногенные, по клинической картине на шоковые (психотические) и ситуационные (невротические). К шоковым (сверхсильным, сильным) относят события окружающей среды, представляющие угрозу жизни и здоровью индивида либо приводящие к крушению всех жизненных планов и надежд, т.е. направленные на инстинкт самосохранения. Ситуационные психогенные стрессовые факторы как кратковременные, так и хронические нацелены на потребность в уважении, дружбе, любви, признании. Последней группой факторов является эмоциональная депривация. Она возникает при недостаточности или отсутствии внешней эмоциональной поддержки и заботы, как правило, в течение длительного времени. При этом об эмоциональной депривации у человека можно говорить, только если в его жизни ранее была достаточная эмоциональная поддержка. Т.е. у детей, с раннего возраста находящихся в условиях дома малютки, мы об эмоциональной депривации говорить не можем.

Слабовидение – это нарушения центрального, периферического, цветового зрения и других функций зрительного анализатора в отдельности или в совокупности различной степени выраженности, осложняющие стабильное качественное получение и обработку информации с ограничением зрительного восприятия окружающей действительности, что приводит к возникновению трудностей в зрительной регуляции и контроле совершаемых действий ориентировочно-поискового и познавательного характера. К слабовидящим детям относятся дети с остротой зрения 0,05–0,4 при прогрессирующем и рецидивирующем течении заболевания и 0,5–0,8 на лучшем глазу при стабильном течении офтальмологического заболевания.

Слабовидение у детей диагностируют на фоне близорукости, дальнозоркости, астигматизма, генетически обусловленных заболеваний сетчатки, врожденной катаракты и глаукомы. Зрительная функция этой категории детей ухудшается при длительно текущих хронических заболеваниях, либо частых острых (ОРВИ, грипп, коронавирусные инфекции). Прогрессивно ухудшается зрение при определенных особенностях строения оптического аппарата глаза, аметропии, астигматизма. Провоцирующим ухудшение фактором является зрительное утомление. Зрительное утомление активно изучалось в период пандемии COVID-19.

Стресс, по механизму своего развития, приводит к выбросу гормонов адреналина и гидрокортизона, что, в свою очередь, приводит к спазмам гладкой и скелетной мускулатуры [7, с. 723].

Повышение артериального давления и спазмы артериол, возникшие в организме в целом, затрагивают, в том числе и орган зрения. Возникают спазмы сосудов сетчатки, цилиарных мышц, поддерживающих хрусталик, глазодвигательных мышц, повышается внутриглазное давление [8, с. 26].

При изначально нормальном состоянии органа зрения могут возникать функциональные ухудшения работы зрительного анализатора в виде преходящих нарушений остроты зрения, изменения полей зрения («мушки» или «облака» перед глазами), тикозные расстройства. Эти состояния купируются спонтанно либо нуждаются в специальном лечении глаз. Тикозные расстройства требуют вмешательства психотерапевта либо невропатолога, т.к. имеют склонность к рецидивированию и хронификации процесса. Но, течение этих остро возникших психогенных расстройств, в целом имеет благоприятный прогноз [4, с. 145].

Гораздо хуже ситуация обстоит с воздействием острого чрезмерного или хронического рецидивирующего стресса на глаз человека с фоновым офтальмологическим заболеванием.

Подверженность стрессовым расстройствам зависит от многих характеристик индивидуума, в том числе соматической отягощенности организма, возраста, личностных особенностей. Детский и подростковый возраст, наряду с возрастом обратного развития, являются сенситивными в отношении воздействия любых психотравмирующих агентов. Наличие хронического соматического заболевания либо частых острых делает ребенка уязвимым в отношении стрессовых факторов. По определению, дети с дефицитным развитием являются более обычного подверженными психогенным воздействиям. Их общая реактивность повышена, частота и выраженность реактивных тревожно-фобических состояний выше общепопуляционной нормы. Соответственно, выше выраженность тревоги и соматических эквивалентов тревоги. Недоразвитие эмоционально-волевой сферы в виде недостаточной дифференцированности эмоций, преобладание низших эмоций, трудности волевого контроля эмоциональных и моторных реакций приводят к развитию острых шоковых реакций, пролонгированных или хронифицированных реакций с конверсионно-диссоциативными включениями [3, с. 241; 5, с. 73–74].

Острые чрезмерные стрессовые стимулы вызывают хроническую ишемию сетчатки глаза и спазмы глазодвигательной мускулатуры. В отсутствие быстро оказанной специализированной медицинской помощи запускается механизм вторичного органического поражения органа зрения. При хронифицированном либо рецидивирующем стрессе за счет удерживающегося вазоконстрикторного эффекта и длительного спазма глазных мышц, прогрессивно нарастает слабовидение, несмотря на соблюдение правильного режима зрительной и общей нагрузки.

Личностный компонент слабовидящего ребенка играет существенную роль в развитии психогенных реакций. Ребенок с тревожным, психастеническим или обсессивным радикалом будет реагировать на психогению

преимущественно в виде затяжных тревожно-фобических состояний и развитием астенопии, несмотря на соблюдение охранительного режима. У личностей с выраженным демонстративным радикалом возможно развитие полной слепоты по диссоциативному типу [2, с. 135].

Таким образом, для предотвращения нарастания офтальмологических нарушений при воздействии острого чрезмерного или хронического стресса на слабовидящих детей необходима разработка специальной психокоррекционной программы [9, с. 75–76].

Таким образом, можно сделать выводы, что стресс может приводить к различным заболеваниям и болезненным состояниям органа зрения у детей со слабовидением. Он может вызывать развитие новых офтальмологических заболеваний или состояний, или ухудшать течение уже имеющихся. Возникшие состояния или заболевания могут носить как временный, так и постоянный характер. Дети с данной группой заболеваний нуждаются в диагностической и терапевтической помощи офтальмолога, невропатолога, психотерапевта, психиатра. Для предотвращения нарастания офтальмологических нарушений при воздействии острого чрезмерного или хронического стресса на слабовидящих детей необходимо разработка специальных психокоррекционных программ.

Перспективами дальнейших исследований является изучение влияния стресса в условиях Луганской Народной Республики на когнитивные и некогнитивные функции слабовидящих детей с разработкой психокоррекционных программ для внедрения в дошкольные и школьные коррекционные учреждения.

Литература:

1. Воспитание детей ограниченными возможностями здоровья: научно-методологические основы и эффективные практики : монография / под общей редакцией А. А. Алмазовой, Е. И. Адамян. – Москва : МПГУ, 2022. – 208 с.
2. Звонарева, Е. Б. Особенности психофункционального состояния студентов в реалиях дистанционного обучения и COVID-19 / Е. Б. Звонарева, А. С. Сегада, А. Д. Сазонова // Заметки ученого. – 2021. – № 8. – С. 135-140.
3. Мавлютова, Э. А. Стресс и его влияние на здоровье / Э. А. Мавлютова, Х. С. Вильданов // Вестник Башкирского государственного медицинского университета. – 2022. – № 2 (спецвыпуск). – С. 240–244.
4. Антропология стресса : учебное пособие / Р. Р. Магомедов, М. Г. Водолажская, Г. И. Водолажский [и др.]; под редакцией Р. Р. Магомедова. – Ставрополь : СГПИ, 2018. – 177 с.
5. Марчук, С. А. Анализ показателей внимания и памяти у студентов с близорукостью / С. А. Марчук // Концепт. – 2023. – № 2. – С. 73-78.
6. Петруня, О. М. Реализация процесса адаптивного образования у детей со слабовидением и слепотой приемами сенсорной интеграции / О. М. Петруня, А. А. Суворова-Григорович // Наука, инновации, образование: актуальные вопросы XXI века : сборник статей VI Международной научно-практической конференции. – Пенза : МЦНС «Наука и Просвещение». – 2023. – С. 174-176.
7. Психотерапия : учебник / под ред. А. В. Васильевой, Т. А. Караваевой, Н. Г. Незнановой. – Москва : ГЭОТАР-Медиа, 2022. – 864 с.
8. Разумникова, О. М. Психология здоровья : учебное пособие / О. М. Разумникова. – Новосибирск : НГТУ, 2017. – 92 с.
9. Решетова, П. С. Влияние стресса на снижение зрения / П. С. Решетова, П. А. Семенов, И. И. Соболева // Вестник Совета молодых учёных и специалистов Челябинской области. – 2016. – № 3-4. – С. 78–82.

Об авторе:

Петруня Ольга Михайловна, кандидат медицинских наук, доцент, доцент кафедры дефектологии и психологической коррекции, ФГБОУ ВО «Луганский государственный педагогический университет», г. Луганск, ЛНР, Россия, lensop62@gmail.com

About the author:

Olga M. Petrunya, Candidate of Medical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Defectology and Psychological Correction, Lugansk State Pedagogical University, Lugansk, LPR, Russia

УДК 159.9

Родионова О.Н.

Социализация детей с особыми образовательными потребностями в условиях дошкольной организации

В статье рассматриваются вопросы социализации детей. Рассмотрены проблемы, возникающие в процессе социализации ребенка дошкольного возраста, в том числе детей с особыми образовательными потребностями.

Ключевые слова: социализация, дети с особыми образовательными потребностями, взаимодействие с семьей, детский коллектив.

Olga N. Rodionova

Socialization of children with special educational needs in a preschool organization

The article deals with the issues of socialization of children. The problems arising in the process of socialization of a preschool child, including children with special educational needs, are considered.

Keywords: socialization, children with special educational needs, interaction with family, children's collective.

Число детей с нарушением индивидуального хода развития в современных дошкольных учреждениях растет с каждым годом. Их патологии разнообразны. Актуальной проблемой для педагогов дошкольных организаций является социализация детей с особыми образовательными потребностями и их участия в различных мероприятиях, вовлечение детей в детский коллектив.

Для родителей норматипичных детей дошкольная организация – это место, где дети могут проводить время с интересом, узнать новое, играть и общаться со сверстниками. Для семей, воспитывающих нетипичных детей, при наличии определенных условий дошкольная организация является местом полноценного развития ребенка [4].

Развитие и воспитание в дошкольных организациях осуществляются в соответствии со специальными коррекционно-развивающими программами, разработанными для каждой категории детей с особенностями психофизического развития. Первостепенное место в психолого-педагогической коррекции занимает выбор оптимальных методов и методик, ранняя диагностика, наблюдение за ребенком и выбор индивидуальной траектории развития [2].

С самого раннего возраста дети являются социальными существами. Социализация, то есть знакомство ребенка с общечеловеческим опытом, может происходить только посредством совместной деятельности и общения с другими детьми.

Современные дети живут и растут в совершенно иных условиях, чем те, что существовали 25-30 лет назад. Большая загруженность родителей, иная система ценностей у современных детей, компьютеризация интересов детей, и как следствие, дети тяжелее вступают в контакты с другими детьми. Доступная еще в нашем детстве система различных кружков по интересам, сегодня представлена как платные услуги, что делает детский досуг доступным не для всех детей. Данный фактор также отражается на возможности завести дружеские взаимоотношения со сверстниками, социализироваться в детский коллектив [3].

Современные реалии таковы: дошкольники, даже в раннем возрасте самостоятельно выбирают свою стратегию поведения в ситуациях вхождения в новое общество. Наблюдения показывают, что не всегда выбранная стратегия поведения ребенка верна, и ребенок рискует стать изгоем в детском обществе, вместо того чтобы социализироваться. Таким образом, эффективная социализация – это есть знакомство с общепринятыми социальными нормами, правилами и ценностями, которые являются одни из главных условий социальной жизни ребенка и его готовности к школе в юном возрасте.

Современные детские сады – это единственные места, где ребенок может безбоязненно проявлять свою спонтанность и самостоятельность, взаимодействовать с разновозрастными группами детей в разнообразных видах деятельности, которые не в состоянии создать семья [2].

В практике работы педагога-психолога особое внимание уделяется социализации детей с аномалиями развития. Дети с разными темпераментами, характером, опытом общения, способностями, как с отклонениями в развитии, так и без них, должны научиться жить и взаимодействовать в одном обществе. Это является важным условием реализации себя как личности, самоутверждения в интеллектуальном и социальном плане [2].

Наблюдения и исследования К. И. Арбатской, Н. А. Устиновой, В. В. Ткачевой, С. А. Черненко свидетельствуют о том, что родители ребенка с отклонениями психофизического развития – одна из самых сложных категорий родителей.

Практика работы с семьями, имеющими детей с особенностями развития, показывает, что такие семьи можно разделить на две группы по их отношению к проблеме особенностей ребенка. Семьи, в которых отношение к особенностям ребенка конструктивно, родители не переживают дефект ребенка как трагедию, а эффективно адаптируются к новой ситуации и стараются обеспечить ребенку соответствующее общение и общество. Конструктивное отношение является результатом эмоциональной адаптации всей семьи. Кризисные моменты случаются и в таких семьях, но родители уже способны выбрать позитивное отношение к себе и к детям, формируя тем самым навыки адаптации и семьи, и детей [1].

Однако таких семей гораздо меньше, чем тех, в которых отношение к проблемам деструктивно, которые игнорируют проблемы, занимают жесткую позицию или эмоционально отвергают своих детей.

Одни родители всерьез обеспокоены отклонениями в развитии своих детей, другие выражают тревогу и ничего не делают, чтобы помочь своим детям, третьи не обращают внимания на недостатки своих детей.

Деструктивное отношение к идиосинкрзиям ребенка в сочетании с нарушением коммуникации между ребенком и родителями тормозит процесс социализации ребенка, нарушает процесс коррекционной работы в дошкольных учреждениях и приводит к появлению у ребенка поведенческих отклонений [4].

В то же время, несмотря на все усилия и успешную совместную работу специалистов и педагогов образовательных учреждений, трудно говорить о социализации детей в целом.

Характеристика детей с дизонтогенезом, посещающих Муниципальное автономное дошкольное образовательное учреждение детский сад № 38 города Томска. Всего дошкольное учреждение посещает 26 детей со статусом ОВЗ, из них 8 девочек и 18 мальчиков. В результате изучения протоколов ГПМПК нозологическая картина составляет: 8% детей имеют расстройство аутистического спектра (2 ребенка), у 19% детей задержка психического развития (5 детей), 73% дошкольников имеют тяжелые нарушения речи (19 детей). Возраст детей от 4 до 7 лет.

Из обследуемых детей большинство из полных семей – 77%, 23% детей воспитывает один родитель (мать). 19% семей многодетные (по три ребенка). 63% родителей имеют среднее специальное образование, у 22% детей оба родителя имеют высшее образование, 15% родителей имеют только среднее образование.

У 50% матерей во время беременности был поставлен диагноз: токсикоз. 23% матерей отметили употребление никотина во время беременности. 27% матерей на данные вопросы анкеты не ответили.

Также нами было выявлено, что нетипичные дети имеют низкий социальный статус. Коммуникативные качества такие как: общительность, доминирование в группе сверстников, наличие дружеского отношения практически отсутствуют. Дети вступают в общение со сверстниками лишь по необходимости. Избегают совместную деятельность, отдавая предпочтение индивидуальной игре. Дошкольники с ОВЗ не стремятся быть заметными и активно высказывать свою точку зрения, предпочитая «оставаться в тени», быть незаметными. Некоторые дети с ОВЗ, наоборот, проявляют агрессию и часто провоцируют конфликт намеренно, тем самым привлекая внимания как сверстников, так и взрослых.

Так, выявленные особенности социальных отношений детей с особенностями психофизического развития на основе результатов обследования показывают необходимость подбора и проведения комплекса игр и упражнений, направленных на социализацию в детском коллективе.

На базе Муниципального автономного дошкольного образовательного учреждения детский сад №38 г. Томска была разработана программа «Социализация детей с особыми образовательными потребностями». Целью программы является расширение практического опыта в социализации детей с ОВЗ, создание для детей с особыми образовательными потребностями оптимальных условий для вовлечения дошкольников в детский коллектив.

В рамках программы с детьми групп, которые посещают дети со статусом ОВЗ, были проведены игры, которые были направлены на развитие способности видеть другого, чувствовать себя частью детского коллектива.

Содержание, правила, ход игр были направлены на обеспечение равноправия, установление невербального контакта, снятие напряжения и изоляции.

При проведении игр и упражнений, педагог-психолог совместно с воспитателями, старались показать, что каждый является равным партнером, а не соперником или конкурентом, стремились обратить внимание на каждого ребенка, формировали умение поддерживать друг друга.

Умение видеть в сопернике равного и самостоятельного человека - важнейшее условие социализации детей с особыми образовательными потребностями в детский коллектив, это благоприятные условия для вхождения в детское сообщество и развития межличностных отношений.

Игры были направлены на формирование доброжелательного отношения друг к другу, понимания и помощи друг другу в совместной деятельности. Игры повторялись в разной последовательности, способствуя закреплению необходимых навыков и отработке невербальных умений.

По итогам реализации программы нами было проведено наблюдение за взаимодействием нетипичных детей с другими детьми. Нами было отмечено, что легче социализировались дети с тяжелыми нарушениями речи. Эти дети смогли завести дружеские отношения с двумя-тремя детьми, чего ранее не наблюдалось. Также, благодаря воспитателям, дошкольники с ОВЗ активно вовлекались в различные виды деятельности, что отразилось на повышении самооценки у этих детей и положительная динамика социального статуса.

Дети с задержкой психического развития продемонстрировали среднюю степень социализации в детский коллектив. В результате наблюдения мы отметили, что эти дети также участвуют в различных видах деятельности

наравне с другими детьми, и имеют одного-двух предпочитаемых партнеров по игре. Воспитатели отмечают, что вовлечение детей с задержкой психического развития в какую-либо деятельность происходило не всегда гладко. Так, например, если у этих детей нет настроения, то и в игру или творческую деятельность они не торопятся вступать. У двух детей отмечалась чрезмерная замкнутость и неразговорчивость. В таком случае воспитатель, сам выступал партнером по игре, постепенно вовлекая других детей.

Наибольшие трудности возникли при социализации детей с расстройством аутистического спектра. В первую очередь трудности связаны с тем, что эти дети в меньшей степени испытывают потребность в детском коллективе, чем дети с другими образовательными потребностями. Положительная динамика наблюдалась в отношении детского коллектива к детям с РАС. Дошкольники проявляют внимательность к детям с РАС, в некоторых навыках самообслуживания (одевание, складывание вещей в кабинку) пытаются помочь. Однако, совместная игровая деятельность затруднена, как правило речь идет об «игре рядом». Включение детей с расстройством аутистического спектра в совместную деятельность происходило при непосредственном участии взрослого (воспитатель или педагог-психолог). В данном случае взрослый выступал как партнер ребенка с РАС, а многие действия выполнялись «рука в руке».

Исходя из итогового наблюдения, нами был сделан вывод о том, что программа по социализации детей с особенностями психофизического развития в детский коллектив показала свою положительную результативность. Полученный опыт может быть расширен и продолжен.

Срок реализации программы по социализации детей с особыми образовательными потребностями рассчитан на год, но в зависимости от регулярности посещения ребенком детского сада, трудности вхождения в детский коллектив или другие причины, программа может быть продлена.

Таким образом, социализации детей с особыми образовательными потребностями является очень важной задачей современного детского сада. В результате реализации программы «Социализация детей с особыми образовательными потребностями» мы отметили, что дошкольники с ОВЗ стали чаще вступать в общение со сверстниками, чаще участвовали в совместных играх (сюжетно-ролевых, подвижных). Доступным для детей с особыми образовательными потребностями образовательное учреждение делают педагоги, способные реализовать особые образовательные потребности детей данной категории.

Литература:

1. Арбатская, К. И. Психологические особенности семей, воспитывающих ребенка с особыми образовательными потребностями / К. И. Арбатская, Н. А. Устинова // Педагогическое образование в России. – 2017. – № 8. – С. 85-89.
2. Гришаева, Н. П. Технологии эффективной социализации в дошкольной образовательной организации : методическое пособие / Н. П. Гришаева. – Москва : Вентана-Граф, 2017. – 320 с.
3. Корягина, Н. А. Ранняя социализация : проблемы и механизмы / Н. А. Корягина, Н. Л. Иванова. – Москва : LAMBERT Academic Publishing, 2020. – 187 с.
4. Левченко, И. Ю. Психологическая помощь семье, воспитывающей ребенка с отклонениями в развитии : методическое пособие / И. Ю. Левченко, В. В. Ткачева. – Москва : Просвещение, 2018. – 239 с.

Об авторе:

Родионова Ольга Николаевна, педагог-психолог, Муниципальное автономное дошкольное образовательное учреждение детский сад №38, г. Томск, Россия, lelya-1987@mail.ru

About the author:

Olga N. Rodionova, educational psychologist, Municipal autonomous preschool educational institution kindergarten №38, Tomsk, Russia

УДК 373.21

Хакимова Г.А., Нуруллина А.Р.

Особенности диагностики и коррекции дисграфии у младших школьников

Педагогам и логопедам важно своевременно обращать внимание на возможные признаки дисграфии у младших школьников и своевременно внедрять коррекционные мероприятия если обучающийся испытывает трудности в письме.

Важность диагностики дисграфии заключается в том, что она может помочь выявить причину трудностей младшего школьника в обучении. Раннее выявление и диагностика дисграфии позволяют начать коррекционные мероприятия раньше, что может существенно улучшить шансы младшего школьника на успешную учебу. Коррекция дисграфии может включать в себя индивидуальные занятия с педагогом-логопедом, использование специальных методик и материалов, а также поддержку со стороны родителей и учителей.

В последние годы практикующими логопедами предлагаются различные усовершенствованные методики анализа и коррекции дисграфии, базирующиеся в большинстве своем на фундаментальных трудах отечественных педагогов и логопедов. Анализ современных логопедических технологий коррекции дисграфии позволяет выделить наиболее эффективные их виды для работы с определенным видом дисграфии у младших школьников.

Ключевые слова: дисграфия, нарушения письма, диагностика, коррекция, младшие школьники.

Gulnara A. Khakimova, Almira R. Nurullina

Features of diagnosis and correction of dysgraphia in primary school children

It is important for teachers and speech therapists to pay timely attention to possible signs of dysgraphia in younger schoolchildren and to implement corrective measures in a timely manner if a student experiences difficulties in writing.

The importance of diagnosing dysgraphia lies in the fact that it can help to identify the cause of the difficulties of a younger student in learning. Early detection and diagnosis of dysgraphia allow you to start corrective measures earlier, which can significantly improve the chances of a younger student to successfully study. Correction of dysgraphia may include individual lessons with a speech therapist, the use of special techniques and materials, as well as support from parents and teachers.

In recent years, practicing speech therapists have offered various improved methods of analysis and correction of dysgraphia, based mostly on the fundamental works of Russian teachers and speech therapists. The analysis of modern speech therapy technologies for correcting dysgraphia allows us to identify the most effective types of them for working with a certain type of dysgraphia in younger schoolchildren.

Keywords: dysgraphia, writing disorders, diagnosis, correction, junior schoolchildren.

Проблема дисграфии у младших школьников одна из самых актуальных на сегодняшний день в общеобразовательной школе и является недостаточно изученной. Современные дети много времени проводят за телефонами, компьютерами и другими гаджетами, мало времени уделяя рисованию и письму. Это негативно влияет на развитие их графомоторных навыков и формирует предпосылки к возникновению в дальнейшем у них дисграфии.

Дисграфия – это расстройство письма, которое проявляется в трудностях, связанных с написанием и орфографией слов, неспособностью правильно выражать свои мысли на бумаге.

Дисграфия может быть вызвана различными причинами, такими как нарушения моторики, нарушения звукопроизношения, проблемы с вниманием и концентрацией, недостаточная практика в письме, нарушения в развитии мозга и др.

В настоящее время выделяются различные виды дисграфии, такие как: акустическая, оптическая, дисграфия на почве нарушений языкового анализа и синтеза, артикуляторно-акустическая дисграфия. На практике часто встречаются смешанный вид дисграфии.

Так, например, проведенное исследование среди обучающихся начального звена школы одной из общеобразовательных организаций г. Набережные Челны выявило нарушения дифференциации артикуляторного строя у 17% исследуемых; нарушения фонемного распознавания – у 15%; нарушения, связанные с затруднениями языкового анализа и синтеза – у 25%; нарушения, связанные с недоразвитием зрительного распознавания, анализа

и синтеза, пространственных представлений – у 24% и нарушения, связанные с недоразвитием лексического и грамматического строя речи, несформированностью словообразования и обобщения синтаксических единиц – у 19% школьников.

Респонденты могли смешивать, заменять и пропускать буквы, переставлять их или наоборот добавлять, пропускать элементы букв, «зеркалить» буквы, могли слитно или наоборот отдельно писать слова.

Наличие дисграфии у обучающихся определяют учителя-логопеды к середине третьего класса начального звена общеобразовательного учреждения. В дальнейшем проводится ее комплексная коррекция.

В настоящее время существует целый ряд направлений, методик и методов коррекционной работы, направленных на диагностику и преодоление дисграфии у обучающихся начальной школы.

И.В. Прищепова, П.А. Прищепова, С.В. Недоленко предлагают комплексную диагностику сформированности письма у первоклассников и второклассников общеобразовательных учреждений. Система предложенных авторами заданий и большой диагностический материал позволят определить у обучающихся характер ошибок, их механизмы и причины. Анализ недостатков письменной речи позволяет сформулировать заключение для определения дальнейшего коррекционного маршрута обучающегося. Обследование письменной речи достаточно обширное и включает в себя два больших раздела:

1. Обследование письма: состояние навыков, диктант, изложение.
2. Исследование неречевой и речевой основы письма [5].

И.А. Смирновой разработан логопедический альбом, позволяющий обследовать способности обучающегося к письму [8].

Интересна методика, предложенная О.И. Азовой. Методика комплексная и позволяет провести логопедическое обследование: импрессивной речи; экспрессивной речи; сенсорно-перцептивного уровня речи; языкового анализа, синтеза и представлений; орфографических знаний, умений и навыков; неречевых функций [1].

Таким образом, в настоящее время существует целый ряд новых методик диагностики дисграфии у обучающихся начальных классов. Для проведения логопедического обследования письменной речи, можно выбрать ту, которая будет соответствовать целям проведения диагностики.

Коррекция дисграфии у младших школьников – это комплекс мероприятий, направленных на устранение нарушений письма и графической деятельности у детей. Коррекция может включать в себя:

- индивидуальные занятия с логопедом или дефектологом;
- использование специальных упражнений и техник, направленных на улучшение моторики руки и пальцев, координации движений, правильного держания письменных принадлежностей;
- работу над развитием внимания, памяти, мышления и речи;
- использование компьютерных программ и игр для развития навыков письма;
- работу с родителями и учителями по созданию условий для успешной коррекции дисграфии.

Важно помнить, что коррекция дисграфии требует индивидуального подхода и терпения. Результаты могут быть достигнуты только при регулярных занятиях со специалистом и активном участии родственников обучающегося и педагогов.

Коррекции дисграфии у обучающихся начальных классов посвящены труды многих современных логопедов-практиков, дефектологов.

Так, М.А. Поляковой предложен авторский пошаговый метод обучения письму и коррекции дисграфии «методом наращивания слов», позволяющий исправить нарушения письменной речи у обучающихся. Автор указывает, что в последние годы коррекция письменной речи традиционными методами не приводит к успеху, кроме простых случаев, когда у ребенка единичные ошибки. Поэтому лучше работать не над конкретными ошибками, а ставить письмо заново, с нуля. Это позволит увидеть все трудности ребенка и выправить их пошагово. Обучение письму и коррекцию дисграфических трудностей М.А. Полякова предлагает проводить в четыре этапа [6]: подготовительный; базовое письмо; беглое грамотное письмо; сложные языковые конструкции.

О.В. Елецкой и Д.А. Шукиной предложены задания и упражнения, включающиеся в систему логопедической работы и позволяющие преодолеть причины, а значит предупредить и устранить проявления диспрактической дисграфии, в структуре которой преобладают нарушения моторного компонента письма. Материал авторами предложен разноуровневый и предполагает его использование как на групповых, так и индивидуальных логопедических занятиях. Прежде чем перейти к самому письму, авторами даются задания на понимание обучающимся алгоритма самого написания буквы [2].

Н. Романовой работа по коррекции дисграфии строится на основе упражнений. Автор заявляет, что данный комплекс упражнений не вызовет необходимости применять другие логопедические пособия и методики. По мнению автора, проведенная коррекция на основе предложенных упражнений позволит получить потрясающие результаты уже за 3-4 месяца логопедической работы [7].

А.Н. Корнев предлагает комплексный подход к преодолению дисграфии. С его точки зрения коррекция данного вида нарушения письменной речи должна включать не только педагогические мероприятия, но и психотерапевтическую работу и медикаментозное лечение. Он считает, что психотерапевтическая работа должна проводиться не только с ребенком, но и с другими членами семьи. [3].

В последние годы в практике логопедов довольно часто стали использоваться возможности игровых и информационно-коммуникационных технологий для коррекции дисграфии у обучающихся. Данные технологии позволяют организовать процесс коррекции дисграфии таким образом, чтобы ребенок активно, с интересом и увлечением работал на занятиях логопеда, видел плоды своего труда и мог их оценить. Для коррекции оптической дисграфии можно использовать специализированные или адаптированные компьютерные программы, главным

образом в обучающих, диагностических и развивающих целях. Компьютерные программы используются в комплексе с традиционными методами коррекции.

В настоящее время логопедами в процессе коррекции дисграфии активно используются интерактивные игры и компьютерные программы, такие как: «Дельфа-141», «Фраза», «Волшебный букварь», «Логопедические упражнения», «Игры для Тигры», «Море словесности» и др.

Так, например, методика «Море словесности» предполагает профилактику и коррекцию четырех видов дисграфии. Содержит компьютерную программу с более пятисот заданиями. Дети в увлекательной форме работают с печатным и рукописным текстом, самостоятельно вводят, записывают и редактируют текст.

Методика имеет программное обеспечение, цифровую шариковую ручку, набор «Тактильный алфавит», методический практикум в виде комиксов.

Таким образом, в настоящее время существует целый ряд новых методик диагностики дисграфии у младших школьников. Все методики включают стимульный материал, описание качественной и количественной обработки данных. Для проведения логопедического обследования письменной речи, можно выбрать те, которая будет соответствовать целям проведения диагностики. Для логопедической коррекции дисграфии наиболее эффективными являются специальные игры и практические упражнения, которые можно сочетать с использованием интерактивных логопедических игр и компьютерных программ.

Литература:

1. Азова, О. И. Диагностика письменной речи у младших школьников / О. И. Азова. – Москва : ТЦ Сфера, 2016. – 64 с.
2. Елецкая, О. В. Коррекция диспрактической дисграфии. Формирование и коррекция навыка каллиграфии на логопедических занятиях : учебное пособие / О. В. Елецкая, Д. А. Щукина. – Москва : Редкая птица, 2019. – 64 с.
3. Корнев, А. Н. Нарушения чтения и письма у детей : учебно-методическое пособие / А. Н. Корнев. – Санкт-Петербург : МиМ, 2017. – 286 с.
4. Лалаева, Р. И. Нарушение чтения и письма у младших школьников: диагностика и коррекция / Р. И. Лалаева, Л. В. Венедиктова. – Санкт-Петербург : Феникс, 2004. – 224 с.
5. Прищепова, И. В. Диагностика недостатков письма у младших школьников / И. В. Прищепова, П. А. Прищепова, С. В. Недоленко. – Москва : Литера, 2016. – 191 с.
6. Полякова, М. А. Исправление у детей нарушений чтения и письма. Обучение беглому чтению и письму без дислексий и дисграфий / М. А. Полякова. – Москва : Издательство В. Секачев, 2018. – 256 с.
7. Романова, Н. Занятия по коррекции дисграфии младших школьников / Н. Романова. – Москва : Издательские решения, 2019. – 74 с.
8. Смирнова, И. А. Логопедический альбом для обследования способности к чтению и письму / И. А. Смирнова. – Москва : Детство-Пресс, 2020. – 64 с.
9. Филиппова, Е. Н. Новые подходы в коррекции дисграфии у учащихся с ограниченными возможностями здоровья / Е. Н. Филиппова // Теория и практика образования в современном мире : материалы V Междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, июль 2014 г.). – Санкт-Петербург : Сатисъ, 2014. – С. 215-217.
10. Хакимова, Г. А. Коррекция письменной речи у обучающихся младшего школьного возраста / Г. А. Хакимова // Вестник Набережночелнинского государственного педагогического университета. – Набережные Челны : Издательство ФГБОУ ВО «НГПУ», 2022. – № 3 (38). – С. 257-259.

Об авторах:

Хакимова Гульнара Ахметхабибовна, кандидат педагогических наук, доцент, ФГБОУ ВО «Набережночелнинский государственный педагогический университет», г. Набережные Челны, Россия, gulnarav09@rambler.ru

Нуруллина Альмира Рустамовна, воспитатель, МБДОУ «ЦРР-Детский сад № 46 «Золушка», г. Альметьевск, Россия, almiranurullina@yandex.ru

About the authors:

Gulnara A. Khakimova, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Naberezhnye Chelny State Pedagogical University, Naberezhnye Chelny, Russia

Almira R. Nurullina, teacher, MBDOU "CRR-Kindergarten No. 46 "Cinderella", Almetyevsk, Russia

РАЗДЕЛ III

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ БЕЗОПАСНОСТЬ МЕЖКУЛЬТУРНОГО И МЕЖЭТНИЧЕСКОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ

УДК 159.9

Барышева Е.И.

Оптимизм / пессимизм как индивидуальная картина отношения к миру

Статья посвящена феномену оптимизма / пессимизма как фактора отношения к окружающему миру. В рамках данной статьи рассматриваются результаты изучения субъективного реагирования респондентов с различной жизненной позицией на стрессовые ситуации и общий фон их отношения к жизни, полученных на основе слабоструктурированных качественных методов получения данных – описаны результаты анкетирования. В эмпирическом исследовании принимали участие 200 человек: 88 мужчин и 112 женщин, в возрасте от 21 до 44 лет различных социальных категорий. Исследование проводилось в период с мая по август 2019 года.

Ключевые слова: оптимистический, пессимистический, реалистический локус отношения к миру, совладающее поведение, удовлетворенность жизнью.

Elena I. Barysheva

Optimism / pessimism as individual form of the world attitude

The article describes the optimism/pessimism phenomenon as a form of the world attitude. Results of the research describe ways of respondent's reaction to the stressful conditions according to their life position. Two hundred people took part in the empirical research: 88 men and 112 women of different social layers. The age of respondents lies between 21 and 44 years. The research has been conducted in the period from May to August of 2019.

Keywords: optimistic, pessimistic, realistic locus of attitude towards the world, coping behavior, life satisfaction.

Проблематика изучения оптимистического/пессимистического отношения к действительности не нова в науке. Современная психологическая наука обращается к изучению пессимизма/оптимизма с практической точки зрения. Данные категории в психологии отражают систему отношений и представлений человека о мире, о причинности и векторе благополучия происходящих событий. Во многом речь идет в этом контексте о ценностно-смысловых сторонах мировосприятия, на фоне которых разворачивается построение стратегии жизни человека.

Из многочисленных исследований последних десятилетий становится ясно, что оптимизм и пессимизм являются важными психологическими конструктами, тесно связанными с такими сторонами личности, как мотивационная сфера, направленность личности, ее жизнестойкость, стрессовое реагирование и совладающее поведение, нервно-психическая, эмоциональная устойчивость личности и многими другими. [2; 3; 4]. Следовательно, изучение индивидуальной картины отношения к миру, к собственной личности и активности важно для осмысления существенных вопросов прикладного характера, понимание которых необходимо в консультировании, психотерапевтических практиках и оказании различных видов психологической помощи.

Известны имена ученых, чьи исследования являются фундаментальной основой изучения проблематики оптимизма / пессимизма: в отечественной психологии – Н.Е. Водопьянова, Т.О. Гордеева, И.А. Джидарьян, М.С. Замышляева, Е.П. Ильин, Т.Л. Крюкова, Е.Н. Осин, С.Т. Посохова, О.А. Сычев и др.; в зарубежной науке – М.Сэлигман, М. Карвер, Ч. Шейер, Е.С. Чанг, Д. Норем и др.

Существенное значение оптимистическая, пессимистическая, реалистическая направленность личности имеют в способности преодолевать кризисные события и стрессовые ситуации.

Н.Е. Водопьянова изучала расширение представлений о роли жизненной позиции в виде оптимизма, пессимизма и реализма в оценке неопределенности кризисных ситуаций и стратегиях их преодоления [2, с. 54-55].

Так, пессимисты склонны драматизировать трудности жизненной ситуации, прогнозировать большую продолжительность и неопределенность кризиса, и преодоление его с большими потерями личных ресурсов. Наиболее высокую оценку степени своей адаптированности имеют активные оптимисты, более низкая степень адаптированности наблюдается у пассивных пессимистов. Оптимисты убеждены в большей ресурсобеспеченности

и сохранности собственных ресурсов после окончания кризиса. Они относятся к кризисной ситуации как к вызову, что очевидно сказывается на выборе стратегий преодоления кризисных ситуаций. Оптимисты отдают предпочтение конструктивным стратегиям, способствующим преодолению кризисных ситуаций [2, с. 54-55].

Нами было проведено эмпирическое исследование, в котором участвовали 200 человек: 88 мужчины и 112 женщин, в возрасте от 21 до 44 лет различных социальных категорий. Исследование проводилось в период с мая по август 2019 года.

Используемый диагностический инструментарий: 1) Шкала оптимизма и активности личности (Н. Водопьянова, М. Штейн); 2) Фрайбургский многофакторный личностный опросник (FPI); 3) Методика диагностики реальной структуры ценностных ориентаций личности (С.С. Бубнова); 4) Авторская анкета «Мое жизненное кредо»; 5) Опросник жизненной позиции Э. Берна.

В предыдущих публикациях мы описали результаты эмпирического исследования некоторых личностных особенностей людей, демонстрирующих оптимистический, пессимистический или реалистический локус отношения к миру. В качестве личностных особенностей рассматривались открытость, спонтанная и реактивная агрессивность, раздражительность, депрессивность, невротичность, эмоциональная лабильность, застенчивость. Рассматривался гендерный аспект изучаемого феномена. [1].

В рамках данной статьи мы остановимся на результатах изучения субъективного реагирования респондентов с различной жизненной позицией на стрессовые ситуации и общий фон их отношения к жизни, полученных на основе слабоструктурированных качественных методов получения данных.

На основе «Шкалы активности и оптимизма» (Н. Водопьянова, М. Штейн) мы получили распределение всей выборки на следующие категории: 46% опрошенных являются реалистами; 37% – оптимистами (16% являются активными оптимистами и 15% – пассивными); 17% – пессимистами (11% являются активными и 6% – пассивными).

Анкетирование как метод качественного исследования личности дает нам возможность получить авторизованный материал, отражающий личностные размышления и особенности отношения респондентов к различным аспектам жизни. Остановимся на полученных результатах.

Способность выстраивать перспективу и планировать будущее в большой степени характеризует различные типы отношения к действительности. На вопрос анкеты: «Строите ли вы планы на будущее?», респонденты ответили следующим образом: 89% реалистов ответили положительно и 11% – отрицательно; однозначно положительный ответ дали оптимисты, а также 91% активных и 67% пассивных пессимистов стоят планы на будущее. То есть менее всего склонны планировать грядущие события пессимисты, поскольку они более всего сомневаются в возможности целенаправленности и планирования в условиях неопределенности.

Нас интересовало, как опрошенные справляются с возникающими трудностями. Результаты отражены в таблице:

Как справляются с проблемами?	Активные оптимисты	Пассивные оптимисты	Реалисты	Активные пессимисты	Пассивные пессимисты
Самостоятельно ищут решение проблемы	71%	53%	60%	50%	20%
Обращаются за помощью к родным и близким	29%	37%	23%	36%	20%
Пускают все на самотек	0	10%	9%	14%	30%
Впадают в отчаяние	0	0	8%	0	30%

Совладающее поведение личности – совокупность сознательных стратегий преодоления в стрессовых и проблемных жизненных ситуациях, и отношение к окружающей действительности, на наш взгляд, взаимосвязано с особенностями совладающего поведения личности.

Обратим внимание, что данные пассивных оптимистов и активных пессимистов имеют высокую степень соответствия. На наш взгляд, там, где пассивные оптимисты не особенно прилагают усилия для преодоления стрессовых ситуаций, поскольку надеются, что, возможно, все разрешится благополучно само собой, активные пессимисты получают примерно такой же результат, проявляя активность, прилагая усилия, сопровождая эту деятельность тревожными переживаниями и опасениями.

Как видим, значительное количество среди выборки реалистов не только склонны самостоятельно решать проблемы, но могут и впасть в отчаяние, и пускать все на самотек, очевидно, потому, что реалисты в наибольшей степени из всех различных типов ориентируются на свои усилия, и не имея никакого другого подкрепления (вера, надежда, внешние источники поддержки – они, безусловно, есть, но реалисты их «не видят» и на них не рассчитывают), испытывают на каком-то этапе сопротивления стрессу периоды отчаяния и желание все бросить на самотек («будь, что будет»).

Самые неконструктивные показатели ожидаемо у пассивных пессимистов, где наибольшее количество респондентов не готовы активно противодействовать стрессу и прилагать усилия, очевидно, считая их бесполезными и безрезультатными.

На наш взгляд, подобное отношение к окружающему миру будет связано с ощущением субъективного

благополучия человека. О своей удовлетворенности жизнью заявили 76% реалистов; 88% активных и 87% пассивных оптимистов ответили утвердительно, в то время, как 73% активных и 83% пассивных пессимистов ответили отрицательно.

Подобная тенденция обнаруживается и в способности испытывать определенные эмоции: так, у реалистов и оптимистов в большинстве своем преобладает ровное, в основном позитивное, настроение, если переживают негативные эмоции, то это, как правило, насыщенные, стенические состояния – злость, раздражение. Пессимисты отличаются скорее сниженным фоном настроения, с присутствием неуверенности и тревожности, и если испытывают положительные эмоции, то это сдержанное реагирование, как будто человек опасается ярко и открыто радоваться («чтобы не пересмеяться», «чтобы потом не пришлось плакать»).

Соответственно и представление о себе как о человеке успешном и удачливом характерно для реалистов и оптимистов, и лишь для незначительного количества пессимистов. Такое представление дает возможность уверенным в себе респондентам в большей степени пробовать и рисковать, что, в конечном итоге, может увенчаться успехом, в противовес пассивной тенденции и немотивированности пессимистов, что окончательно подавляет их активность.

Следует, однако, отметить, что готовность к познанию нового, интерес к новой информации, изучению новых областей знаний не зависит от типа личности, респонденты нашей выборки показали готовность и мотивированность к познанию, независимо от того, к какому типу принадлежат.

Качественный анализ ответов респондентов дает возможность получить материал, отражающий субъективный, личностный взгляд на жизненную ситуацию, что и является ценным в подобного рода методиках изучения. Но чем больше информации получает наука о разном локусе отношения к миру и себе в нем у личности, возникают новые вопросы, требующие своего разрешения: что обуславливает оптимистические или пессимистические тенденции в отношении личности к окружающей действительности, какие факторы: психофизиологические, психогенетические, личностные – влияют на это отношение, каковы предпосылки избирательности и изменчивости в отношении личности к различным явлениям окружающего мира, как меняются эти тенденции с течением жизни. Эти и другие вопросы могут стать перспективой дальнейших исследований ученых-психологов.

Литература:

1. Барышева, Е. И. Оптимистический / пессимистический локус отношения как отражение субъективного жизненного пространства личности / Е. И. Барышева // Человек. Наука. Социум. – 2021. – № 3(7). – С. 57-78.
2. Водопьянова, Н. Е. Оптимисты и пессимисты в ситуации относительной неопределенности экономических кризисов / Личностный ресурс субъекта труда в изменяющейся России : мат-лы IV Междунар. науч.-практ. конф. / под ред. В. И. Моросанова, Е. А. Фомина, Т. Н. Банщикова. – Ставрополь : Издательский дом «Тэсэра». – 2015. – С. 53-57.
3. Крюкова, Т. Л. Оптимизм/пессимизм в совладающем поведении субъекта : межпоколенческий аспект [Текст] / Т.Л. Крюкова // Психологическое исследование : теория, методология, практика : Сб. мат-лов II Сибирского психологического форума (30 ноября – 1 декабря 2007 года). – Томск : Томский государственный университет, 2007. – С. 236-242.
4. Селигман, М. Новая позитивная психология. Научный взгляд на счастье и смысл жизни / М. Селигман. – Москва : София, 2006. – 368 с.

Об авторе:

Барышева Елена Ивановна, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии, зав.кафедрой психологии, профессор, ФГБОУ ВО «Луганский государственный педагогический университет», г. Луганск, Россия, helenbar2008@rambler.ru

About the author:

Elena I. Barysheva, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor of the Department of Psychology, Head of the Department of Psychology, Professor, Lugansk State Pedagogical University, Lugansk, Russia

УДК 371.1

Миннуллина Э.И., Хазратова Ф.В.

Развитие социокультурной компетенции руководства школы в условиях поликультурной образовательной среды (на примере Республики Татарстан)

В статье исследованы определения понятия руководитель (директор) школы, рассмотрены особенности управления образовательной организацией в современном обществе. Дано определение понятию поликультурная образовательная среда, рассмотрена ее актуальность на территории Российской Федерации и в частности на территории Республики Татарстан. Изучена роль социокультурной компетенции руководителя учебной организации как один из элементов управления.

Ключевые слова: руководитель, поликультурная образовательная среда, социокультурная компетенция.

Elza I. Minnullina, Firuza V. Khazratova

Development of socio-cultural competence of school director in a multicultural educational environment (on the example of the Republic of Tatarstan)

The article examines the definitions of the head (director) of a school, examines the features of the management of an educational organization in modern society. The definition of the concept of multicultural educational environment is given, its relevance on the territory of the Russian Federation and in particular on the territory of the Republic of Tatarstan is considered. The role of the socio-cultural competence of the head of the educational organization as one of the elements of management is studied.

Keywords: school director, multicultural educational environment, socio-cultural competence.

Общество в XXI веке стремительно развивается, в том числе благодаря широкой тенденции миграционных процессов, которые неизбежно сопровождаются слиянию культур и увеличению роли умения взаимодействовать с представителями разных культур в рамках осуществления профессиональной деятельности. Особенно важным для руководителей любой отрасли является умение взаимодействовать с общественностью, учитывая при этом специфику культуры коммуникации с людьми разных социокультурных слоев.

Формирование и развитие современной управленческой культуры в Российской Федерации требует от руководителей совершенствования управленческих навыков, которые будут определять его профессионализм. Это также относится к управлению средними общеобразовательными школами.

Современная школа – это не просто организация, в которой педагоги должны получить работу, а учащиеся – знания. Школа – это институт социализации; это грамотное построение образовательного процесса и взаимоотношений между людьми. Современные тенденции развития системы образования требуют от школ реализации лично-ориентированного подхода к учащимся, гуманизации и гуманитаризации образования, что позволит способствовать всестороннему развитию личности и воспитанию образованного конкурентоспособного поколения. Реализация вышеперечисленных тенденций диктует необходимость подбора высококвалифицированного педагогического и административного коллектива школы, работа которых позволит достичь всех целей и задач в области реализации образовательной политики государства. Большую роль в эффективности функционирования образовательной организации играет ее руководитель.

Руководитель (директор) школы – это должностное лицо, «ключевая фигура управления образовательным учреждением, именно он принимает решение о работе школьной организации и создает для этого необходимые морально-психологические, материально-технические и другие условия, определяет совместно с коллективом стратегию, цели и задачи функционирования и развития учебного заведения» [6, с. 82].

Эффективный руководитель образовательной организации должен:

- уметь творчески подходить к процессу управления и нестандартно подходить к решению стоящих перед школой задач;
- продолжать постоянно совершенствовать свои профессиональные и личностные качества;
- уметь грамотно выстраивать коммуникацию с коллективом школы;

• обладать стратегическим мышлением и уметь видеть перспективу развития образовательного учреждения на несколько лет вперед [1, с. 356].

Непрерывное развитие общества и процессы глобализации оказывают влияние в том числе и на систему образования, что влечет за собой как позитивные, так и негативные последствия.

Современная школа функционирует в постоянно изменяющейся среде, что требует от руководства гибкости мышления и развитости управленческих компетенций. Одна из отличительных особенностей системы образования в России – функционирование школы в условиях поликультурной образовательной среды. Данный термин стал оформляться в науке только во второй половине XX века и связан с мировыми процессами глобализации, иммиграции. Российская Федерация состоит из множества субъектов, где проживают люди разных национальностей, имеющих свой язык, историю, культуру, традиции и обычаи.

Под поликультурной образовательной средой мы понимаем особую среду взаимодействия всех участников системы образования, отличительной чертой которой является построение отношений на принципах демократии, отвержения расизма и любых других форм дискриминации, поддерживающий расовый, этнический, языковой и религиозный плюрализм. Поликультурная среда способствует формированию и развитию уважительного отношения к социальным и культурным различиям [4, с. 8].

Проще говоря, образовательная среда является важным институтом социализации как для учащихся, так и для педагогических и управляющих кадров учебного заведения, где должна главенствовать объединяющая и миротворческая политика.

Отсутствие реализации политики поликультурного образования существует угроза развития социокультурной дезадаптации молодого поколения, риск религиозных распри, враждебной настроенности по отношению к другим культурам. Задача школы подготовить учащихся к будущей жизни в условиях многокультурной среды, научить выстраивать межличностные неформальные и профессиональные отношения с людьми разных наций, религий, поколений, социальных, субкультурных и профессиональных групп [2, с. 4].

В связи с существующим запросом на воспитание молодого поколения в условиях глобализации, поликультурная образовательная среда сохраняется на всей территории Российской Федерации и особую актуальность имеет в национальных регионах как, например, Республика Татарстан.

Татарстан является одним из наиболее ярких примеров поликультурной образовательной среды, так как в регионе проживают представители более 100 национальностей, но подавляющее большинство представлено татарами и русскими – двумя национальностями, которые принадлежат к разным религиозным конфессиям, имеют различия в укладе жизни, традициях и обычаях. На территории региона разные народы проживают в атмосфере мира и согласия, взаимно изучая историю, языки и культуру представленных в республике народов, уделяя особое внимание национальным праздникам. Подобная атмосфера требует от жителей региона высокого уровня развития социокультурной компетенции.

Исходя из изученных нами фактов, руководителю образовательной организации необходимо уметь принимать решения и организовывать рабочие процессы учитывая при этом особенности поликультурной образовательной среды. Следовательно, существует необходимость формирования и развития у руководителя школы социокультурной компетенции.

В науке существуют разные подходы к определению понятия «социокультурная компетенция». Е.Ю. Почтарева в своих трудах определяет социокультурную компетентность личности как «сложное, многомерное образование знаний, умений, навыков в области социальных отношений и культуры, опыта осуществления способов деятельности, опыта творческой деятельности» [5, с. 95].

Формирование и развитие социокультурной компетенции в настоящее время может осуществляться как посредством очных мероприятий и обучения, так и посредством участия в различных мероприятиях и конференциях в дистанционном формате.

Практическое развитие социокультурной компетенции неразрывно связано с столкновением с представителями других национальностей с их языком, историей и культурой. Среди наиболее распространенных методов формирования социокультурной компетенции выделяют:

- ролевые игры с практикой межкультурного общения;
- дискуссии о культуре, которые предполагают представление определенных культурных аспектов тех или иных народов;
- сравнение культур, предполагающее анализ и сравнение культурных обычаев и ценностей разных народов, нахождение в них различий и точек соприкосновения;
- мероприятия «культурная адаптация», где участники мероприятия, согласно заранее подготовленному сценарию, должны научиться корректировать свое поведение и стиль общения в новой культурной среде [3, с. 290].

Подобные мероприятия могут быть адаптированы под развитие социокультурной компетенции у руководителей школ и педагогической коллектива в целом. Также необходимо отметить, что в рамках управления и развития образовательной организации существует потребность в развитии социокультурной компетенции у учащихся школы в воспитательных целях. Следовательно, предложенные нами варианты мероприятий могут быть использованы при работе с обучающимися.

Социокультурные знания позволяют не только формировать и развивать коммуникативную компетентность, расширять кругозор и формировать представления о разных поведенческих моделях. Высокая степень развития социокультурной компетентности также позволяет развивать гибкость мышления директора, что впоследствии влияет на умение маневрировать в рамках построения коммуникативных связей и принятия управленческих

решений, комбинировать различные методы управления и завоевывать авторитет в глазах коллектива. При этом необходимо отметить, что в процессе развития социокультурной компетенции также большую роль играют личностные качества руководителя. Ему нужно владеть определенными философскими, психологическими и социологическими знаниями.

В настоящее время среда любого образовательного учреждения состоит из представителей людей, принадлежащих к разным поколениям, разным национальностям, разным религиозным конфессиям, которые, в силу своих особенностей, имеют разные ценности, что способствует созданию особой поликультурной среды, которую невозможно повторить в образовательной организации того же типа но, например, в соседнем регионе. Поэтому при составлении плана мероприятий, направленных на способствование развитию социокультурной компетенции необходимо учитывать фактор территориального расположения образовательной организации, актуальный педагогический коллектив школы и его учащихся, их возрастные, социокультурные особенности. Сталкиваясь на территории определенной образовательной организации, в роли учителя, ученика или управленца, представители различных культурных групп образуют определенную поликультурную среду, которая вбирает в себя особенности каждой из представленной в организации групп.

В заключении необходимо отметить, что социокультурная компетенция в современной поликультурной образовательной среде становится одной из самых важных компетенций руководителя школы, которая способна обеспечить успешные процессы коммуникации и принятие корректных управленческих решений. Также мы можем отметить, что социокультурная компетенция директора в современном обществе становится одним из инструментов управления, который позволяет эффективно осуществлять профессиональную деятельность в условиях поликультурной образовательной среды, отвечающей потребности современного многонационального населения Российской Федерации.

Литература:

1. Абдурахмонов, А. А. Роль руководителя в современной школе / А. А. Абдурахмонов // Экономика и социум. – 2021. – № 6 (85). – С. 356-359.
2. Гукаленко, О. В. Поликультурное образование и вызовы современности / О. В. Гукаленко, В.П. Борисенков // Вестник Московского университета. Сер. 20. Педагогическое образование. – 2018. – № 2. – С. 3-11.
3. Оганян, Л. Г. Современные методы формирования социокультурной компетенции / Л. Г. Оганян // Международный научный журнал «ВЕСТНИК НАУКИ». – 2023. – № 6 (63). – Т. 3. – С. 289-291.
4. Образование в современном поликультурном мире : учебное пособие / Е. Ю. Рогачева [и др.]; под ред. проф. Е. Ю. Рогачевой; Владим. гос. ун-т им. А.Г. и Н.Г. Столетовых. – Владимир : Изд-во ВлГУ, 2014. – 135 с.
5. Почтарева, Е. Ю. Социокультурная компетентность как фактор становления субъектности личности / Е. Ю. Почтарева // Екатеринбург, ГБОУ ДПО СО «ИРО». – 2009. – С. 94-115.
6. Пучкова, Т. Е. Директор школы как инновационный менеджер образовательного учреждения (кадровый аспект) / Т. Е. Пучкова // Теория и практика общественного развития. – 2010. – № 3. – С. 82-84.

Об авторе:

Миннуллина Эльза Ильдаровна, магистрант 2 курса факультета Педагогики и психологии, ФГБОУ ВО «Набережночелнинский государственный педагогический университет», г. Набережные Челны, Россия, sunny.minnullina@mail.ru

Хазратова Фируза Вакильевна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры психолого-педагогического и специального дефектологического образования, ФГБОУ ВО «Набережночелнинский государственный педагогический университет», г. Набережные Челны, Россия, khazr.96@mail.ru

About the author:

Elza I. Minnullina, 2nd year master's student at the Faculty of Pedagogy and Psychology, Naberezhnye Chelny State Pedagogical University, Naberezhnye Chelny, Russia

Firuz V. Khazratova, candidate of pedagogical sciences, associate professor, associate professor of the department of psychological, pedagogical and special defectological education, Naberezhnye Chelny State Pedagogical University, Naberezhnye Chelny, Russia

УДК 37.013.76

Пономарева Л.И., Ган Н.Ю.

Теоретические аспекты проблемы воспитания культуры безопасного поведения детей дошкольного возраста

В данной статье рассматривается сущностная характеристика понятия «культура безопасного поведения», анализируется ее компонентный состав. Необходимость воспитания у детей культуры безопасного поведения отмечается во вступившей в силу с сентября 2023 года, Федеральной образовательной программе ДО. Дошкольное детство является одним из важнейших периодов в формировании полноценно развитой личности. Именно на данном уровне закладываются основы всестороннего развития личности и происходит приобщение к общечеловеческим ценностям и культуре.

В статье предпринята попытка осветить теоретические вопросы такой важной педагогической проблемы как воспитание культуры безопасного поведения у дошкольников.

Ключевые слова: безопасность, жизнедеятельность, культура поведения, дети дошкольного возраста.

Lyudmila I. Ponomareva, Natalya Yu. Gan

Theoretical aspects of the problem of education of a culture of safe behavior in preschool children

This article examines the essential characteristics of the concept of “culture of safe behavior” and analyzes its component composition. The need to instill in children a culture of safe behavior is noted in the Federal Educational Program of Preschool Education, which entered into force in September 2023. Preschool childhood is one of the most important periods in the formation of a fully developed personality. It is at this level that the foundations for the comprehensive development of the individual are laid and familiarization with universal human values and culture occurs.

The article makes an attempt to highlight the theoretical issues of such an important pedagogical problem as fostering a culture of safe behavior in preschool children.

Keywords: safety, life activity, culture of behavior, preschool children.

Введение. Многообразные аспекты проблемы воспитания культуры поведения рассматриваются в исследованиях разных областей наук. С одной стороны, это актуализирует рассматриваемые вопросы, с другой, осложняет выбор необходимой информации и эффективных методов и приемов в образовательной среде. При этом анализ имеющихся научных трудов показывает недостаток как теоретических, так и методических разработок в области первого уровня образования – дошкольного образования. Как указывают ученые, основная причина в недооценивании возможностей детей дошкольного возраста, а также слабом понимании сущности понятия «культура поведения» и «безопасность», применительно к системе начального уровня образования [6].

Заявленное в названии настоящей статьи рассмотрение теоретических основ проблемы воспитания безопасного поведения детей дошкольного возраста невозможно без общего понимания безопасности жизнедеятельности. Именно поэтому, в статье мы рассмотрим сущностную характеристику понятий: безопасность жизнедеятельности, культура безопасности жизнедеятельности, культура поведения, культура безопасного поведения дошкольников.

Безопасность считается необходимым условием развития человеческой цивилизации. При этом в двадцать первом веке к традиционным опасностям (в основном природного характера: наводнения, пожары, землетрясения и др.) добавляются новые угрозы (антропогенного характера: уязвимость городских структур, инфекционные и вирусные заболевания, энергетические катастрофы, терроризм и др.).

Жизнедеятельность – это повседневная деятельность, способ существования человека. Чтобы эту жизнедеятельность сделать безопасной, необходимо обеспечить такое воздействие внешних и внутренних факторов, которые не просто не приведут к смерти, но и, в идеале, не окажут ухудшающего воздействия на органы и системы организма.

Именно такая безопасность человека представлена в исследованиях, освещающих медико-биологическую направленность. Например, В.А. Козловский, под безопасностью жизнедеятельности понимал состояние защищенности человека от внешних и внутренних факторов среды, обеспечивающее анатомическую целостность и удовлетворение потребностей [2].

На наш взгляд, более емким является следующее определение «Безопасность жизнедеятельности – состояние

защищенности материального мира и человеческого общества от негативных воздействий различного характера» [4].

Говоря о безопасности жизнедеятельности (БЖ) следует понимать, что трактовка самого термина лежит в разных плоскостях, хотя и близких по значению. Так, первое понимание рассматриваемого термина означает оптимальное, благоприятное для человека состояние всех условий (учебы, труда), сюда же относится качественное питание, сон и отдых, непосредственно влияющие на здоровье. Второе понимание БЖ, достаточно распространенное, означает науку, которая изучает возможные безопасные отношения человека с различными средами.

Следуя логике нашего рассмотрения проблемы обратимся к характеристике понятия «культура безопасности жизнедеятельности».

Приступая к рассмотрению ключевого для нас понятия, следует отметить, что количество данных терминов (в разных вариациях) по разным исследованиям колеблется от 100 до 200. Это говорит об актуальности и значимости данной проблемы для человечества в настоящее время. Мы под культурой безопасности жизнедеятельности, обобщив разные термины, будем понимать такой уровень жизни общества, при котором сама задача возведена в ранг государственных проблем (осознается значимость БЖ для государства), на всех образовательных уровнях ведется работа по ознакомлению с возможными опасностями и их предотвращением (выработка стереотипного безопасного поведения в повседневной жизни и чрезвычайных ситуациях).

Ставя задачу дать сущностную характеристику «культуре безопасности жизнедеятельности» обратимся к понятию «культура», которое достаточно полно представлено в трудах С.Д. Якушевой и М.В. Висич. По мнению ученых – это «процесс качественного развития знаний, убеждений, способностей, чувств, норм деятельности и поведения человека» [8, с. 114].

В целом, культура понимается как продукт человеческой деятельности, зачастую источником которой являются творчество и научный прогресс. При этом, человек действует согласно определенных норм, которые и определяют его поведение. Безусловно, для формирования такого поведения, т.е. выработки его культуры необходимо воздействие.

В.П. Соломин в своих исследованиях рассматривал такие составные компоненты, сочетание которых будет формировать культуру безопасности жизнедеятельности. Главную роль он отводил теоретической подготовке, которая предполагает осознание возможных угроз и адекватное поведение при рисках для жизни и здоровья. Вторым компонентом, не менее значимым для овладения общей культурой БЖ, является выработка практических навыков безопасного поведения и овладение умениями принимать правильные решения при встрече с опасностями [6].

Различные аспекты культуры поведения, всегда включались в разделы нравственного воспитания дошкольников и раскрывались в исследованиях российских педагогов (Р.С. Буре, С.А. Козловой, С.В. Петериной и др.), а также психологов (Л.И. Божович, Я.Л. Коломинского, М.И. Лисиной, И.С. Кона, А.В. Петровского, Д.Б. Эльконина и др.).

В психолого-педагогической науке термин «культура поведения» чаще всего встречается в понимании соблюдения «правил общежития», что в свою очередь включает умения правильного общения (вступления и выхода из разговора, выбор нужного тона и др.), а также учет мнения и интересов окружающих.

Остановимся на определении С.Л. Рубинштейна, который поведение описывал как деятельность. При этом, ученый отмечал, что деятельность переходит в поведение, а особенно в «культуру поведения» когда из предметного она переходит в личностный план. В основе такого поведения, по мнению автора, лежат природные предпосылки и опосредованы они речью [5, с. 404].

Формирование безопасного поведения детей дошкольного возраста считается одним из значимых этапов педагогического процесса. Итогом прохождения данного этапа является принятие культуры поведения самой личностью. В современной психолого-педагогической литературе выделяют основные компоненты культуры безопасного поведения. Соглашаясь с предложенными А.А. Есиповой и Э.М. Ребко компонентами: потребностно-мотивационно, когнитивно-ценностный, эмоционально-волевой, деятельностный, адаптируем их применение и к системе дошкольного образования [1].

Потребностно-мотивационный компонент подразумевает развитие у детей желания и выработку потребности к ведению здорового образа жизни, в целом, и безопасной жизнедеятельности, в частности.

Когнитивно-ценностный компонент включает понимание жизни и здоровья как главной ценности, а также формирование представлений о безопасном поведении в быту, на природе, улице.

Эмоционально-волевой компонент предполагает выработку эмоционально-окрашенного положительного отношения проблеме личной безопасности. Умение регулировать свое поведение под нормы и правила.

Сущность деятельностного компонента заключается в приобщении детей к соблюдению правил здорового образа жизни, отработку навыков безопасной жизнедеятельности (в природе, на улице, в быту).

Таким образом, существенным фактором в формировании культуры безопасного поведения является необходимый уровень представлений детей об имеющихся опасностях, сформированные умения адекватно действовать в конкретной ситуации в быту, на улице и в природе.

Р.Ф. Гатаулина считает, что сама цель формирования культуры безопасности является общей для всех возрастов, но вот приемы и методы ее становления отличаются. Эти отличия определяются возрастными особенностями, спецификой уровней и систем образования. Соглашаясь с автором, А.В. Сыщикова и Л.И. Пономарева отмечают, что выработка не только личностных качеств, но и формирование необходимых представлений успешно происходит в игровой деятельности [7].

Представляют особой интерес в рассматриваемой нами проблемы и труды Л.В. Коломийченко, которая считает, что основы культуры безопасного поведения базируются на таких психологических особенностях детей 5+, к которым относятся целостное восприятие окружающей действительности, активное развитие познавательных процессов, становление наглядно-образного мышления, совершенствование творческого воображения и эмоциональной отзывчивости [3].

В научных изысканиях отечественных педагогов-исследователей, таких как М.В. Погодаева, Н.А. Сорокина, С.Г. Чебатарева, выделяется фактор образования в воспитании культуры поведения. Эти ученые доказывают, что без образовательного процесса (его когнитивного компонента) невозможно и само формирование навыка безопасного поведения. Авторы считают, что начинать эту подготовку необходимо с дошкольного возраста [4].

Таким образом, согласно проанализируемому в статье определению, в широком смысле, культуру безопасности жизнедеятельности, вслед за многими учеными, мы будем считать частью общей культуры. Это такая специфическая культура, которая обеспечивает совокупность знаний и представлений, обеспечивающих безопасное существование человека.

Существенным фактором в формировании культуры безопасного поведения дошкольников является необходимый уровень представлений, являющийся основой понимания рисков, а также сформированные умения и действия по снижению рисков и опасных ситуаций в быту, на улице и в природе.

Статья выполнена в рамках Гранта на проведение научно-исследовательских работ по приоритетным направлениям в рамках сетевого взаимодействия ШГПУ и ЮУрГГПУ 2023 г. Тема научно-исследовательской работы «Повышение профессиональной компетентности педагогов в воспитании культуры безопасного поведения детей дошкольного возраста».

Литература:

1. Есипова, А. А. Основные структурные компоненты культуры безопасности жизнедеятельности / А. А. Есипова, Э. М. Ребко // Молодой ученый. – 2014. – № 18. – С. 36-38.
2. Безопасность жизнедеятельности: учебное пособие / В. А. Козловский, А. В. Козловский, О. Л. Упоров. – Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2013. – 314 с.
3. Коломийченко, Л. В. Дорогою добра: концепция и программа социально-коммуникативного развития и социального воспитания дошкольников. – Москва : ТЦ Сфера, 2017 – 160 с.
4. Погодаева, М. В. Концепция формирования пространства безопасного детства: монография. – Красноярск, 2014. – 180 с.
5. Рубинштейн, С. Л. Способы воспитания новых привычек // Возрастная и педагогическая психология: хрестоматия: учебное пособие для сред. пед. учеб. завед. / составитель И. В. Дубровина, А. М. Прихожан, В. В. Зацепин. – Москва. – 1999. – С. 258-266.
6. Соломин, В. П. Безопасность жизнедеятельности для педагогических и гуманитарных направлений: учебник / В. П. Соломин. – Москва : Юрайт, 2018. – 116 с.
7. Сыщикова, А. В. Развитие познавательной активности детей как средство повышения качества дошкольного образования / А. В. Сыщикова, Л. И. Пономарева // Педагогическое образование: традиции, инновации, поиски, перспективы: материалы XII Междунар. науч.-практ. конф., 26 марта 2021 г. / Шадр. гос. пед. ун-т ; отв. ред. Л. Г. Касьянова. – Шадринск : ШГПУ, 2021. – С. 133-140.
8. Якушева, С. Д. Развитие культуры безопасности личности учащегося современной школы / С. Д. Якушева, С. Д. Висич // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии: мат-лы. II междунар. науч.-практ. конф. – Новосибирск : СибАК, 2010. – С. 114-117.

Об авторе:

Пономарева Людмила Ивановна, доктор педагогических наук, профессор кафедры теории и методики дошкольного и начального образования, ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет» г. Шадринск, Россия, ldm1020@mail.ru

Ган Наталья Юрьевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и методики дошкольного и начального образования, ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», г. Шадринск, Россия, gannu69@mail.ru

About the author:

Lyudmila I. Ponomareva, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of the Department of Theory and Methodology of Preschool and Primary Education, Shadrinsk State Pedagogical University, Shadrinsk, Russia

Natalya Yu. Gan, Candidate of Pedagogical Sciences, Professor of the Department of Theory and Methodology of Preschool and Primary Education, Shadrinsk State Pedagogical University, Shadrinsk, Russia

УДК 373.1

Рахматуллина Л.В., Гумерова М.М.

О сопровождении университетом деятельности профильных психолого-педагогических классов в аспекте межкультурного и межэтнического взаимодействия обучающихся

В статье рассматриваются вопросы межкультурного и межэтнического взаимодействия обучающихся профильных психолого-педагогических классов, организации воспитательных практик гражданско-патриотической направленности. Особое внимание уделено психолого-педагогической осведомленности в процессе общения с обучающимися, в поликультурной среде образовательной организации.

Ключевые слова: профильные психолого-педагогические классы, межкультурное и межэтническое взаимодействие, гражданско-патриотическое воспитание.

Leila V. Rakhmatullina, Marina M. Gumerova

About university support of the activity of profile psychological and pedagogical classes in the aspect of intercultural and interethnic interaction of students

The article deals with the issues of intercultural and interethnic interaction of students of profile psychology-pedagogical classes, organisation of educational practices of civic and patriotic orientation. Special attention is paid to psychological and pedagogical awareness in the process of communication with students, in the multicultural environment of the educational organisation.

Keywords: profile psycho-pedagogical classes, intercultural and interethnic interaction, civic-patriotic education.

Создание профильных психолого-педагогических классов в общеобразовательных организациях инициировано Министерством Просвещения РФ с целью формирования осознанной мотивации школьников к выбору педагогической профессии. В письме Министерства просвещения России от 30.03.2021 N ВБ-511/08 содержатся рекомендации по комплектованию классов «Психолого-педагогической направленности» в различных образовательных профилях [2].

В 2021г. ФГБОУ ВО «Набережночелнинским государственным педагогическим университетом» были открыты первые психолого-педагогические классы в МБОУ «Средняя общеобразовательная школа №42» г.Набережные Челны.

Выбор образовательной организации был обусловлен тем, что в октябре 2020 года создана базовая кафедра педагогического и методического сопровождения НГПУ. Кафедра организована на основе партнерского соглашения школы и вуза. В базовой школе студенты университета имеют возможность практической подготовки в рамках учебной и производственной практики, и осуществления научно-исследовательской деятельности.

Взаимодействие осуществляется в следующих направлениях. Это поддержка молодых специалистов, поскольку значительная часть начинающих педагогов, является выпускниками университета. На базе школы реализуются ведущие проекты факультетов и профильных кафедр, в том числе проект «Психолого-педагогические классы НГПУ».

На площадке базовой школы проводятся важнейшие события для ПППК федерального и республиканского уровня. Состоялось «Торжественное открытие психолого-педагогических классов» города Набережные Челны, становится традиционными «Открытые педагогические мастерские».

Десятиклассники базовой школы вторично являются участниками Всероссийского юношеского педагогического форума в ВДЦ «Орленок». По итогам проходит пресс-конференция в университете, где делегаты делятся опытом пребывания в Орленке.

На сегодняшний день в базовой школе №42 функционируют 8 предпрофильных и профильных психолого-педагогических классов в 9, 10 и 11 параллелях.

В рамках проектов совместно со школьниками, студентами и преподавателями университета проводятся различные образовательные интенсивы и воспитательные практики, культурно-просветительские мероприятия.

Университет проводит дополнительную подготовку обучающихся по профильным предметам и курсам

педагогике и психологии. В предпрофильных девярых классах еженедельные внеурочные занятия с обучающимися выполняются по программе «В мире будущей профессии».

Рабочая программа курса «В мире будущей профессии», разработанная профильными кафедрами вуза состоит из трех модулей: Модуль обучения основам педагогики и психологии; Модуль профильной направленности; Модуль (План) вузовских, региональных и всероссийских мероприятий для обучающихся профильных психолого-педагогических классов, проводимых ФГБОУ ВО «НГПУ». Это наиболее значимые события гражданско-патриотической направленности проект «Незабытые герои войны» и военно-патриотическая игра «На пути к победе» [1].

Преподаватели кафедры педагогики им. З.Т. Шарафутдинова факультета педагогики и психологии НГПУ ведут еженедельные уроки в 10-х и 11-х классах по дисциплинам, включенным в учебный план школы: «Основы педагогики», «Основы психологии», «Основы коммуникации».

Каждую последнюю субботу месяца для обучающихся ПППК проводятся «Профильные научные субботы в Технопарке НГПУ». Занятия в Технопарке соответствуют профилям классов: социально-экономическому, гуманитарному, информационно-технологическому. Профильные научные субботы готовят историко-географический факультет и факультет математики и информатики.

В ходе реализации дисциплины «Основы коммуникации» в 10-х и 11-х классах нами было проведено исследование в аспекте межкультурного и межэтнического взаимодействия обучающихся с целью анализа межэтнических отношений старшеклассников в поликультурной среде образовательной организации.

Межкультурное взаимодействие рассматривается большинством современных исследователей как взаимопроникновение различных культурных образований, самобытных и оригинальных по форме и содержанию, а также между субъектами, представителями различных национальностей, этносов. Важным условием межкультурного взаимодействия является общий язык межкультурной коммуникации.

Межэтнические отношения в основном трактуются как отношения межнациональные и характеризуются соблюдением прав, признанием и уважением личности, независимо от национальности, культурным сотрудничеством.

В исследовании приняли участие 108 обучающихся ПППК. На начальном этапе мы изучили этнический состав классов. Так в 10-х классах из 64 обучающихся: 21 ученик татарской национальности и 43 ученика относятся к иным этносам (русские, народы Поволжья и другие). В 11-х классах из 54 обучающихся: 19 татар и 35 учеников другой национальности. Таким образом, из 108 респондентов (100%), только 40 обучающихся (37%) являются представителями коренной этнической принадлежности Республики Татарстан, носителями национальной культуры и традиций. Однако, несмотря на межэтнические различия, основная коммуникация обучающихся в образовательном пространстве и в социальном окружении осуществляется на русском языке. Русский язык, будучи государственным, является языком межнационального общения. С учетом принципов межкультурной коммуникации можно выделить межличностное и межгрупповое общение, характерное для взаимодействия в условиях любой общеобразовательной организации.

Для исследования особенностей межэтнических отношений и взаимообогащающего межкультурного взаимодействия нами была составлена анкета и проанализирована воспитательная программа МБОУ «СОШ №42».

Межэтнические отношения являются специфической частью социальных отношений в школьном сообществе. Это не только взаимодействие, взаимопонимание, принятие и толерантность, но и межличностная коммуникация, дружеские связи ребят друг с другом. Важно было понять как, национальные и культурные различия воспринимаются и оцениваются обучающимися.

Предлагаемая нами анкета состояла из 5 вопросов, которые были направлены на выявление отношения к представителям другой национальности; на знание культурных и национальных традиций Республики Татарстан; на возможность возникновения национальных конфликтов и способах их разрешения; на уважение к культурным и национальным ценностям; на способы улучшения взаимоотношений с представителями другой национальности.

При обработке результатов анкетирования отмечаем, что 70% обучающихся доброжелательно относятся друг к другу, не выделяют национальных различий в процессе взаимодействия в классе, не испытывают психологического дискомфорта, в ситуациях, когда общение ведется на татарском языке. Более 80% старшеклассников называют русские и татарские национальные праздники (Сабантуй, Навруз, Ураза-байрам, Рождество, Масленица, Пасха и другие) и с удовольствием принимают в них участие. Практически 100% респондентов знают и любят татарскую и русскую национальные кухни.

Таким образом, мы пришли к выводу, что различия в национальности не мешают обучающимся общаться, сотрудничать, помогать, поддерживать друг друга в классе. Совместные межкультурные и межнациональные мероприятия способствуют сплочению, межкультурному взаимообогащению и, в то же время, ведут к пониманию уникальности своей нации.

Воспитательная программа МБОУ «СОШ №42» основана на целевых ориентирах в воспитании обучающихся, на уровне среднего общего образования (юношеского возраста), создающих благоприятные условия для развития социально значимых ценностных отношений, для приобретения школьниками опыта осуществления социально значимых дел, а именно:

- опыт дел, направленных на заботу о своей семье, родных и близких;
- трудовой опыт, опыт, приобретённый в профориентационных событиях;
- опыт дел, направленных на пользу своему родному городу, стране в целом, деятельного выражения собственной гражданской позиции;

- опыт природоохранных дел;
- опыт разрешения возникающих конфликтных ситуаций в школе, дома или на улице;
- опыт самостоятельного приобретения новых знаний, проведения научных исследований, опыт проектной деятельности;
- опыт изучения культурного наследия человечества, истории и культуры Набережных Челнов, опыт создания собственных произведений культуры, опыт творческого самовыражения;
- опыт ведения здорового образа жизни и заботы о здоровье других людей;
- опыт оказания помощи окружающим, заботы о малышах или пожилых людях, волонтерский опыт;
- опыт самопознания и самоанализа, опыт социально приемлемого самовыражения и самореализации.

В вариативном модуле воспитательной программы «Детские общественные объединения» представлено участие школьников в Союзе наследников Татарстана, в движении «Волонтеры Победы», в мемориальных и гражданско-патриотических акциях и города Набережные Челны [3].

В перечне межкультурных мероприятий значимое место отводится проведению национальных фестивалей, дней дружбы, диалога культур и многих других.

Образовательный процесс в поликультурной среде, где старшеклассники владеют навыками работы в команде, умениями слушать и уважать мнение других, принимать совместные решения, разрешать конфликты, вне зависимости от национальной принадлежности, способствует развитию межэтнических отношений и социальной компетентности в целом, успешной адаптации к жизни в обществе и выстраиванию дружеских и партнерских отношений.

Поликультурная образовательная среда представляет собой социально культурное окружение школьника, которое насыщено, специально организованными воспитательными формами и воспитательными практиками, пронизано особым содержанием, демонстрацией определенных образцов поведения и в конечном итоге формирует личность.

Литература:

1. Гумерова, М. М. Из опыта работы деятельности психолого-педагогических классов / М. М. Гумерова, Л. В. Рахматуллина, Ф. В. Хазратова // Вестник НГПУ. – 2022. – № 1 (36). – С.94-97.
2. Организация деятельности психолого-педагогических классов: учеб.-метод. пособие. – Москва : Академия Минпросвещения России, 2021. – 392 с.
3. Рахматуллина, Л. В. О взаимодействии университета и психолого-педагогических классов в формате базовой школы / Л. В. Рахматуллина, М. М. Гумерова, В. Н. Матюшин // XI Международный открытый педагогический Форум «ОБРАЗОВАНИЕ: РЕАЛИИ И ПЕРСПЕКТИВЫ» 27-28 апреля 2023 года, Набережные Челны / Вестник НГПУ. – 2023. – № 2 (45) Часть II. – Спецвыпуск.
4. Хуснутдинова, Р. Р. Сравнительный анализ этнопсихологических особенностей воспитания младших школьников в однонациональных русских и татарских семьях / Р. Р. Хуснутдинова, М. М. Гумерова // Вестник НГПУ. – 2016. – Вып. 25. – С. 33-39.
5. Хуснутдинова, Р. Р. Детство в условиях разных культур / Р. Р. Хуснутдинова, Ф. В. Хазратова // Российская провинция: историческая память и национальная идентичность : материалы X Международных Стахеевских чтений, Елабуга, 24–25 июня 2021 года. – Елабуга : Казанский федеральный университет, 2021. – С. 366-368. – URL : <https://elibrary.ru/item.asp?id=47461053>.
6. Хуснутдинова, Р. Р. Концепция межэтнической безопасности региона (на примере Татарстана) / Р. Р. Хуснутдинова, И. М. Юсупов // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: Психолого-педагогические науки. – 2023. – Т. 20, №2. – С. 199-216. – doi: 10.17673/vsgtu-pps.2023.2.15

Об авторах:

Рахматуллина Лэйла Вагизовна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры психолого-педагогического и специального дефектологического образования, ФГБОУ ВО «Набережночелнинский государственный педагогический университет», г. Набережные Челны, Россия, leyla-1012@mail.ru

Гумерова Марина Миннегалеевна, кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой педагогики им. З.Т.Шарафутдинова, ФГБОУ ВО «Набережночелнинский государственный педагогический университет», г. Набережные Челны, Россия, goelg@mail.ru

About the authors:

Leila V. Rakhmatullina, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Psychological-Pedagogical and Special Defectological Education, Naberezhnye Chelny State Pedagogical University, Naberezhnye Chelny, Russia

Marina M. Gumerova, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Head of the Department of Pedagogy named after. Z.T.Sharafutdinova, Naberezhnye Chelny State Pedagogical University, Naberezhnye Chelny, Russia

УДК 37.012

Сафина А.М., Гарнышева Т.В.

К вариантам создания безопасной и бережной среды в классе

Кооперативное обучение содержит приемы недопущения травли и деструктива в школе. Базовым кооперативного обучения (технология из Сингапура) является деятельность в группах, командах, парах. Такой прием работы способствует установлению эффективного и комфортного психологического климата для всего класса. Он отвечает на вопрос «Как развивать аргументацию на уроке?» а также демонстрирует учащимся, что есть возможность не только свое мнение выбрать и высказать, но еще услышать другие мнения, увидеть в них рациональное, тем самым принять другие точки зрения, осознать их право на существование.

Ключевые слова: бережная среда, кооперативное обучение, сингапурская технология обучения.

Aelita M. Safina, Tatyana V. Garnysheva

A way to create a safe and nurturing classroom environment

Cooperative learning contains techniques for preventing bullying and disruption in school. The basic basis of cooperative learning (technology from Singapore) is activity in groups, teams, and pairs. This method of work helps to establish an effective and comfortable psychological climate for the entire class. It answers the question "How to develop argumentation in the classroom?" and also demonstrates to students that it is possible not only to choose and express their own opinion, but also to hear other opinions, see rationality in them, thereby accept other points of view, and realize their right to exist.

Keywords: Careful environment, cooperative learning, Singapore learning technology.

Кооперативное обучение включает способы недопущения травли и сохранения конструктивной работы на уроке [3]. В кооперативном обучении основной является деятельность в парах, группах, командах. Такой способ обеспечивает установление эффективного и комфортного психологического климата для всего класса. Уметь выражать свои мысли, аргументировать их это необходимое качество для успешности в продвижении идей в профессиональной деятельности любого человека. Такому приему как «аргументации» учащиеся могут научиться в школе [2]. Такой прием станет универсальным учебным действием, раскрывающим широту точек зрения других людей. В рамках работы с детьми по кооперативному обучению таким приемом является прием «Углы». Для чего он используется на уроках? Сколько времени на его использование необходимо? Какие специальные компетенции нужны учителю для реализации такого приема?

Итак, задачи на решение которых направлен данный прием: во-первых, рефлексия пройденного материала или актуализация знаний; во-вторых, развитие навыков самостоятельного мышления; в-третьих, развитие коммуникативных навыков; в-четвертых, развитие навыков кооперации; в-пятых, развитие навыков критического мышления, в первую очередь за счет прицельной работы над сравнением своего мнения с другими, анализа разных мнений и конечно же развитие навыков креативного мышления.

Для каких заданий подходит? Все ли предметники могут его использовать?

Прием универсальный и подходит даже для тимбилдинга, то есть применения классным руководителем в том числе. Однако отличительной особенностью применения является то, что задания должны предполагать несколько вариантов ответов (решений). Чаще всего ответов для данного задания брать не более четырех (по количеству углов в помещении). Но в кооперативном обучении учитель может также сделать в помещении больше углов или оставить всего два угла, заранее обозначив места небольшими плакатами на стене. Например, приводим примерные вопросы по предметам, любые вопросы без единственно верного ответа:

- для урока литературы. «Кто виноват в смерти Му-Му?»: Герасим, Барыня, Дворецкий, Крепостное право?
- для урока математики. Любые примеры, которые можно решить несколькими способами. Даже если способа два, можно развести детей по двум углам. Пусть выбирают, какой способ более эффективен.
- для урока истории. «Какая из указанных реформ Петра имела наибольшее значение для... (можете продолжить сами, для чего)»: церковная, судебная, военная, финансовая?
- для урока физики. Любые вопросы на гипотезы. Перед тем как погружать в воду разные тела, показать эти тела детям и выбрать, какое, по их мнению, утонет.

Итак, раскроем содержание техники:

1. Подготовьте вопрос (задание), который имеет от 2 до 5 возможных вариантов ответов. При этом ответы должны быть не на поверхности, каждый ответ имеет право быть. Например: Какая причина стала главной для

революции 1917 года в России: 1) социально-экономические противоречия, 2) политическая нестабильность, 3) влияние революционных идей, 4) военные поражения и кризис. Запишите вопрос и варианты ответов на доске.

2. В кабинете вашего класса условно (любым способом) обозначьте номера углов: угол 1, угол 2, угол 3, угол 4. Если у вас 3 ответа, то будет 3 угла, если 5 – то 5, понятно, что углы очень условны. Эти углы будут соответствовать вариантам ответов.

3. Сформулируйте свой вопрос: «Выберите, что, на ваш взгляд, стало причиной революции 1917 года и почему. Встаньте в углу, номер которого соответствует номеру вашего ответа».

4. После того, как дети разошлись по углам, можно сделать акцент на этой визуализации. Обратите их внимание на то, сколько ребят выбрало ответ 1, а сколько выбрало ответ 2 и т.д. Никак не оценивайте сам выбор, просто пусть дети посмотрят. Когда все стоят по углам, гораздо проще провести статистический анализ, чем, если, например, они просто поднимают руки с места. Это само по себе может быть инсайтом: «Ого, сколько людей считает, что социально-экономические противоречия, а я думаю, что военные поражения и кризис».

5. Присвойте детям номера, чтобы дальше они отвечали в конкретном порядке, чтобы не было недопонимания и шума, и чтобы ответил каждый.

6. Дайте следующую инструкцию: «А сейчас у каждого из вас будет 30 секунд, чтобы сформулировать и аргументировать свой ответ. Для ответа используйте шаблон на доске. Обратите внимание, у нас нет задачи спорить, мы просто слушаем, что говорят ваши одноклассники, если слышите аргументацию, которая вам нравится, постарайтесь запомнить и взять на вооружение. Начинаем с ученика номер 1!» На доске (или на экране) у вас при этом должен быть написан шаблон: «Я считаю, что причиной стала ..., потому что ...». Дальше вы, как обычно, включаете таймер на 30 секунд столько раз, сколько нужно, чтобы по кругу в своей группе ответил каждый.

7. Когда все высказались, наступает минутка тишины. Вы говорите: «А сейчас я дам вам минутку. Подумайте, чей ответ показался вам тоже имеющим право быть, даже если, возможно, вы так изначально не думали».

8. А теперь просите учеников в группах. «А сейчас в своих группах вы поделитесь тем, поменялось ли ваше мнение после того, как вы услышали другие мнения и другие аргументации. У каждого из вас будет по 30 секунд для ответа: «Изначально я считал(а), что причиной революции стала..., а теперь, я думаю, что ... тоже как причина верна, потому что ...» Однако, когда мнение несколько не изменилось, такая вариация тоже возможна. По желанию после этого раунда снова можно выборочно задавать вопросы на проверку активного слушания [1].

9. В конце работы по приему «Угол» учитель предлагает учащимся следующее: если вы, прослушав все аргументы, поменяли свою точку зрения, то вы можете перейти в группу с этой точкой зрения. Но также учащиеся могут остаться в своих группах. Если же они передвигаются, то это успех той группы аргументы, которой были настолько сильными, что возникло желание перейти в их группу.

Если учитель все делает динамично и четко, на прием уходит 10-15 минут. Задание в таком формате может использоваться не часто. Когда у учеников есть возможность не только свое мнение выбрать и высказать, но еще прицельно постараться услышать другие мнения, и не просто услышать, но увидеть в них рациональность, тогда у детей будет развиваться очень важное и почти отсутствующее в нашей культуре умение – встать на позицию другого, понять точку зрения другого, принять, что другие, отличные от твоей точки зрения существуют.

Еще одна техника, которая называется «Brainstorming» или «Мозговой штурм». Данная техника описывается нами, потому что она также предполагает множественность в выборе ответов.

Для чего используется?

- Во-первых, для актуализации знаний, генерации креативных идей, поиск ответов на вопросы, которые не имеют единственно верного ответа,

- во-вторых, для развития навыков самостоятельного мышления,

- в - третьих, для развития навыков творческого мышления,

- в - четвертых, для развития коммуникативных навыков,

- в – пятых, для развития навыков кооперации.

Для каких заданий подходит? Для всех ли предметов годится?

Для заданий, у которых нет единственно верного ответа. По предметам приведем следующие примеры. Например, по литературе вопросы по персонажам и характеристикам для них. Мы думаем, что Вий – это ...

В естественных науках. Перечислите способы уменьшения пищевых отходов.

В истории. Плюрализм – это ...

Каков алгоритм действий учителя и учащихся:

1. Поделить класс на группы по 4 человека. Раздать ученикам номера.

2. Раздать ученикам пустые карточки.

3. Подготовить вопрос (задание), на который ученики должны ответить (которое ученики должны выполнить).

4. Озвучить вопрос (задание).

5. Дать инструкцию подумать определенное время (по таймеру).

6. Дать ученикам инструкцию записать по одному ответу (или решению) на пустых карточках.

7. Объяснить, ученикам, что они будут открывать и озвучивать свои ответы. Для этого они по очереди должны будут озвучить написанное на карточке и положить карточку лицевой поверхностью вверх на середину стола. Так они делают друг за другом, при этом не спорят, только говорят свой ответ и кладут карточку. Все происходит спокойно. Пройдя первый круг ответов, ученики снова на пустых карточках пишут следующие ответы. Все повторяется. С каждым следующим кругом ученикам все сложнее предлагать ответы, так как все самые очевидные уже названы, им приходится мыслить нестандартно.

8. Когда все идеи учеников исчерпаны, запускается обсуждение для того, чтобы из всех идей выбрать самые

оптимальные. Важно! Если ученики маленькие, этот этап можно не делать, учитель просто собирает все ответы. Если ученики более осознанные, то этот этап можно проводить. Для этого ученики вытягивают роли (или учитель назначает). Роли все начинаются на букву «С», названия отражают задачу роли. 1С – капитан Скорости, следит за темпом, 2С – Супер-поддерживающий, следит за тем, чтобы отметились только повторяющиеся идеи и не отметились все подряд, 3С – Синергетический гуру, комбинирует, соединяет повторяющиеся и похожие идеи, 4С – главный по Странностям, следит за тем, чтобы не отметились даже самые необычные идеи.

9. В качестве рефлексии каждая группа озвучивает получившиеся в итоге идеи, ответы.

Почему так важно дать ученикам столько свободы, сколько они могут поддержать? Потому что такие виды работ позволяют ощутить эту свободу и быть полезным в поиске ответов на поставленные учителем вопросы. Разнообразить виды деятельности также необходимо для того, чтобы создать эффективную рабочую атмосферу на уроке по предмету.

Есть разные уровни понимания материала. Назовем это глубиной знания. Чтобы ее определить необходимо запланировать шесть уровней заданий, которые покажут эффективность освоения знания. Самый лучший уровень [4] в таком случае это способность учащихся переносить компетенции на новые задачи и новые условия, он является шестым уровнем.

Для этого должны быть сформулированы вопросы / задания. На первом уровне – запоминание. Показывает, насколько хорошо ученик запомнил переданные ему сведения. Вопросы на проверку будут звучать так: - определи..., - опиши..., - назови..., - выбери..., - дай определение..., - укажи правильный ответ..., - перечисли..., - повтори...

Для второго уровня – понимания, необходимо подобрать задания, начинающиеся с таких слов, как: - найди..., - объясни..., - перефразируй..., - приведи пример..., - выдели главное..., - расшифруй...

Для третьего уровня – применения. Этот уровень определяет, умеет ли ученик применить знания на практике полученные сведения: - примени..., - реши..., - рассчитай..., - используй..., - измени..., - преобразуй..., - классифицируй..., - расположи..., - составь (например, отчет), - приготовь...

Для достижения четвертого и пятого уровней – анализа и синтеза необходимо проверить и использовать следующие задания, которые помогут понять, может ли ученик выйти за рамки шаблона и самостоятельно применить новые знания в нестандартной ситуации: -сравни..., -сопоставь..., -различи..., - отсортируй..., - найди..., - выведи..., - резюмируй..., - сгруппируй..., - собери..., - обобщи..., - установи...

Для шестого уровня – оценки. Устанавливается, умение ученика на основе полученных знаний придумать новое решение, дать оценку ситуации и действовать самостоятельно: - докажи..., - сделай вывод..., - обоснуй..., - проверь..., - оцени..., - порекомендуй..., - придумай...

Достижение шестого уровня в понимании у учащихся является показателем их прогресса. Следовательно, чем больше методов, способов и техник кооперативной технологии в обучении предметам, тем больше достижений у учащихся в глубине усвоенного и создания бережной среды для деятельности в том числе. Такая среда раскрывает каждого ученика и способствует его развитию, совершенствованию.

Исследование осуществляется по проекту «Обучение педагогов методам профилактики и преодоления буллинга» в рамках Соглашения о предоставлении субсидии из федерального бюджета на финансовое обеспечение выполнения государственного задания на оказание государственных услуг (выполнение работ) между Министерством просвещения Российской Федерации и ФГБОУ ВО «Набережночелнинский государственный педагогический университет» (дополнительное соглашение №073-03-2023-015/1 от «14» февраля 2023 года к соглашению № 073-03-2023-015 от «26» января 2023 года).

Литература:

1. Моторина, С. В. Травля. Со взрослыми согласовано / С. В. Моторина. – Москва : Бомбора, 2021. – 320 с.
2. Сафина, А. М. Преимущества технологии организации учебной деятельности школьников в малых группах (аналог сингапурская технология) / А. М. Сафина // Научно-практическое обеспечение интеграции современной обучающей среды: проблемы и перспективы : материалы Международной научно-практической конференции / ред.-сост. Т. В. Воронцова. –
3. Сафина, А. М. Способ создания безопасной и бережной среды в классе / А. М. Сафина, Т. В. Гарнышева // Вестник Набережночелнинского государственного педагогического университета. – 2022. – № 2 (45). – С. 81-84.
4. Таксономия Блума. – URL: <https://www.ispring.ru/elearning-insights/blooms-taxonomy>.

Об авторе:

Сафина Азлита Маратовна, кандидат педагогических наук, доцент, ФГБОУ ВО «Набережночелнинский государственный педагогический университет», г. Набережные Челны, Россия, sam7mam@mail.ru

Гарнышева Татьяна Владимировна, кандидат педагогических наук, доцент, ФГБОУ ВО «Набережночелнинский государственный педагогический университет», г. Набережные Челны, Россия, garnych@yandex.ru

About the author:

Aelita M. Safina, primary Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor "Naberezhnye Chelny State Pedagogical University", Naberezhnye Chelny, Russia

Tatyana V. Garnysheva, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor "Naberezhnye Chelny State Pedagogical University", Naberezhnye Chelny, Russia

УДК 37.013.77

Хакимова Н.Г., Кузнецова Е.С.

Психология буллинга и работа педагога с ситуацией травли в школе

Статья является попыткой рассмотреть феномен буллинга в контексте проблем современной школы и ответить на вопросы: почему возникает травля в детском коллективе? Кто может стать виновником и провокатором этой ситуации? Как профессионально подойти к проблеме к предупреждению и профилактики травли в школе.

Ключевые слова: буллинг, формы проявления буллинга, борьба с буллингом, самооценка, дидактогеня, агрессор, участники травли, жертва травли.

Nailya. G. Khakimova, Yelizaveta S. Kuznetsova

Psychology of bullying and teacher's work with the situation of bullying at school

The article is an attempt to consider the phenomenon of bullying in the context of the problems of modern schools and answer the questions: why does bullying occur in children's groups? Who can be the culprit and provocateur of this situation? How to professionally approach the problem of preventing and preventing bullying at school.

Keywords: bullying, forms of manifestation of bullying, fight against bullying, self-esteem, didactogeny, aggressor, participants in bullying, victim of bullying.

В последние десятилетия педагоги в своей практике часто сталкиваются с явлением под названием «буллинг». В широком смысле буллинг – это физическая и психологическая агрессия, проявляющаяся во всех возрастных и социальных группах как травля, оскорбления, вражда, клевета, отказ в доверии и делегировании полномочий одного человека другим (или группой других), как правило на основе зависти, ревности, отсутствия воспитанности [5]. Известный российский психотерапевт И. Бердышев считает, что буллинг есть «сознательное, продолжительное насилие, не носящее характера самозащиты и исходящее от одного или нескольких человек» [1]. Понятие «буллинг» синонимично слову «травля», и в наши дни оно неизменно актуально. Жажда власти, стремление к самоутверждению и получению различных общественных и материальных привилегий, часто ценой чести другого человека, – все это порождает в обществе непримиримую ненависть к тем, кто отличается от окружающих внешностью, благосостоянием или мировоззрением. И современные люди с готовностью бросают этих «других» в пропасть бесконечной травли так же, как тысячи лет назад спартанцы сбрасывали с обрыва некрасивых и больных детей, просто считая их ненужными родителям, обществу и государству. И эта статья является попыткой рассмотреть феномен буллинга в контексте современной педагогики и ответить на вопросы: почему возникает травля в детском коллективе? Кто может стать виновником и провокатором этой ситуации? И что должен делать педагог, чтобы устранить подобную форму взаимоотношений среди своих учеников?

Изучение природы буллинга является важной частью психолого-педагогической науки. Но не менее важным является именно вопрос борьбы с детской травлей и ее предотвращения как явления общественной жизни. В системе психологии участников буллинга различают следующие «роли»: жертва, агрессор и наблюдатель. Обычно учитель, точно так же, как и родители его учеников, становится именно свидетелем. Но как правило, он все равно не является пассивным и посторонним лицом, ведь своим бездействием, а значит, равнодушием, он поощряет травлю.

Роль взрослых является важнейшей в сложившейся ситуации буллингаеце и потому, что психологическое и эмоциональное состояние ребенка-жертвы напрямую зависит от отношения старших к нему. Здоровые отношения и поддержка со стороны старших формируют целостное и нормальное развития психики и личности подростка. В

школьном возрасте моральным ориентиром для ребенка становится мнение родителей и учителей. И поэтому их терпение, принятие и поддержка сохраняют детскую самооценку. Ребенок, доверяя взрослым, ощущает желание и способность спокойно говорить о сложностях в отношениях со сверстниками и готовность прислушаться к советам взрослых, а не справляться с трудностями в одиночку. Более того, уверенный в себе подросток помнит и верит тому, что о нем думают, например, любящие родители и вполне может не обращать внимание на субъективные и злобные высказывания агрессоров, так как человек со здоровой самооценкой сам знает, какой он, и прислушивается к мнению только близких и уважающих его людей. Сохраняя спокойствие, ребенок порой способен сам принять решение, как оптимально противостоять травле со стороны ровесников. Таким образом, поддержка взрослых дома и в школе способствует снижению разрушительного влияния буллинга на психику подростка, оказавшегося в позиции жертвы.

Но часто ребенок, столкнувшись с насильственным отношением сверстников к себе, остается в полном одиночестве. Неблагоприятные социальные условия жизни усугубляют психологическую нестабильность, характерную для пубертатного периода. Также имеют значения специфические черты психотипа тех людей, которые чаще всего становятся жертвами буллинга. Как правило, такие дети отличаются повышенной тревожностью и боязнь перед самовыражением, что мешает им рационально справиться с насилием со стороны других детей. Их реакция на травлю часто пассивна, за исключением крайнего состояния безысходности, под воздействием которого жертва прибегает к физической агрессии в качестве самозащиты.

Отдельной проблемой для многих людей переходного возраста является заниженная самооценка. Основное ее проявление – постоянное негативное восприятие себя и своих поступков, а также искаженное виденье своей социальной жизни. Ребенок не будет противостоять своим обидчикам и спорить со злобными высказываниями в свой адрес, так как из-за низкой самооценки скорее сам считает, что с ним что-то не так и он заслужил подобное отношение. При этом многие подростки боятся говорить со взрослыми о своих проблемах, считая, что никому нет дела до них, из-за чего факт травли очень часто остается неизвестным и незамеченным для родителей и учителей.

Поддержка и интерес к жизни ребенка очень важны, потому что в одиночку он вряд ли сможет справиться с чужой агрессией, если станет жертвой буллинга. В этом случае моральное и физическое насилие, которое терпит подросток, в полной мере окажет свое пагубное влияние на его эмоциональное состояние и психику. Сначала, смиренно выслушивая оскорбления, ребенок мысленно займется самоунижением, будет укрепляться его уверенность в собственной ничтожности. Но человеческое достоинство полностью разрушить невозможно, и даже в подростке с очень низкой самооценкой проснется внутренний протест против собственного несовершенства и несправедливости чужих едких замечаний. Однако неспособность противостоять сложившейся ситуации лишь усугубит состояние ребенка. В конечном итоге для жертвы буллинга последствием одиночной борьбы с жестокой травлей и агрессией неминуемо становится состояние депрессии. И, возвращаясь к роли учителя в борьбе с буллингом, нужно оговориться, что, с позиции детской психологии и педагогической науки, школьник так же подвержен и «дидактогении» – это повышенное эмоциональное напряжение, возникшее из-за грубейших педагогических ошибок, возникающих в поле профессионально-педагогической деятельности учителя или педагога вследствие его некомпетентности в постановке и решении проблем воспитания, обучения, развития, образования [3]. Когда в детском коллективе возникает буллинг, роль учителя в этой ситуации зависит от его профессиональной компетентности. Учитель является ключевой фигурой, формирующей восприятие конфликтной ситуации в классе и определяющей течение данной проблемы. Так или иначе, учитель не может быть «неактивным наблюдателем» в сложившейся ситуации буллинга. И часто педагог, вольно или невольно, допускает ошибки, ведущие к усугублению конфликта и ухудшению психоэмоционального состояния жертвы травли.

Необходимо проанализировать ключевые ошибки учителей в современной практике борьбы с буллингом, чтобы сформулировать наиболее оптимальный для педагога путь предотвращения данного явления общественной жизни. Некоторые учителя считают нормой подчеркивать, преувеличивая, недостатки ребенка, высмеивать его публично или грубо и не в пользу ученика сравнивать его со сверстниками. Подобные действия такие учителя оправдывают справедливым желанием наказать школьника за плохое поведение или зазнайство. Однако такие «наказания» вполне можно отнести к буллингу ребенка со стороны учителя, что само по себе является противоестественным для педагогики и грубейшим нарушением педагогического такта. Воздействуя на ученика такими грубыми способами, учитель не выполняет свои образовательную и воспитательную функции, а только создает для ребенка условия так называемого «школьного стресса», который в последствии приведет его к дидактогении.

Более того, иногда педагог в тех же воспитательных целях делает школьнику публичное замечание, как бы выставляя его хуже, чем одноклассники, чтобы дополнительно привить непослушному ребенку чувство вины. Но в этот момент учитель неуместно и некомпетентно использует так называемую «силу группового воздействия» на одного из детей с целью корректировки его поведения. Неоднозначность данного метода отметил и доказал классик педагогики В.А. Сухомлинский: «Каким бы сильным инструментом ни было воздействие коллектива на личность, этот инструмент не является всемогущим. Более того, именно потому, что этот инструмент сильный, острый, часто он оказывается очень опасным не только в руках невежды, но и в руках опытного педагога. Чем успешнее он применяется, чем глубже проникает в сердце, тем большая опасность «перегнуть палку», превращая общественное мнение коллектива в средство расправы над человеком» [4]. С этим мнением можно только согласиться и добавить, что подобное поведение учителя зачастую и провоцирует возникновение буллинга во взаимоотношениях детей. Чтобы понять, как это происходит, следует разобраться с психологическим портретом следующего субъекта буллинга – агрессора. Чаще всего травить других способны те, у кого не развиты некоторые

социальные навыки, культура общения и отсутствует понятие об этическом отношении к другим людям. Такие подростки злые, порой депрессивны и одиноки. Для них является нормой проявлять агрессию по отношению к ровесникам, если те, по их мнению, этого заслуживают. Так называемые «буллеры» считают насилие и манипуляции средством самоутверждения. Но иногда подобные негативные качества могут быть скрытой стороной морального облика обыкновенного подростка в силу все той же психологической и личностной несформированности и неустойчивости. А задача любого педагога – способствовать гармоничному развитию ребенка, сюда же входит развитие положительных и подавление отрицательных черт личности школьника. Из этого следует, что воспитание путем формирования публичного осуждения и разделения детей на тех, кто лучше, и тех, кто хуже, никак не может соответствовать нормам педагогической деятельности, так как повышает уровень агрессии в классе, потому что детям тяжело находить общий язык с теми, кто отличается от них, особенно это касается потенциальных буллеров, чьей основной чертой является дефицит социальных навыков и неспособность принятия других представителей социума. На фоне этого дети начинают травить тех, кто «лучше» или «хуже» них, а учитель своими действиями дает им понять, что они все делают правильно.

К сожалению, до сих пор есть учителя, которые считают буллинг естественным явлением взаимоотношений подростков и, даже узнав о факте травли от самой жертвы, не предпринимают никаких мер, не желая или не умея справиться с подобными ситуациями. Именно профессиональная некомпетентность мешает современному педагогу найти верную схему поведения при борьбе с буллингом в детском коллективе. Тема детской травли недостаточно обсуждается в педагогической среде несмотря на актуальность проблемы. Случается, что помехой в разрешении конфликта выступают некоторые особенности работы учителя. Так, например, классный руководитель класса, в котором возникла ситуация буллинга, не имеет возможности вмешаться и предотвратить проблемы в детских взаимоотношениях только из-за нехватки времени, вызванной повышенной на него нагрузкой. Помимо этого, педагог часто сам может ошибиться в выборе приоритетов и порой предпочитает детским проблемам свой авторитет и рейтинг школы. Таким образом, учитель может даже замалчивать факт буллинга, чтобы не портить статистику своего класса и общую картинку благополучия школы. Равнодушие к возникшей ситуации детской травли является грубейшей ошибкой со стороны взрослых людей, не зависимо от причин, побуждающих их оставаться пассивными наблюдателями насилия среди детей.

Борьба с буллингом требует от учителя много времени, профессиональной осведомленности и чуткости, внимания ко всем сторонам конфликта. На основе анализа психологии буллинга и ошибок педагогов в реагировании на травлю в школьной среде можно выделить основные принципы предотвращения нездоровых взаимоотношений среди детей. Во-первых, нужно признать существования проблемы. Игнорировать и скрывать факт травли в классе – это должностное преступление со стороны учителя. Также нужно указать детям на сложившуюся ситуацию, ее важность и серьезность и дать происходящему однозначную оценку, чтобы ученики понимали, что систематические издевки над кем-то, драки, унижения, игнорирование по отношению к кому-либо – все это не игры, а прямое проявление травли, нездоровой формы отношений между людьми. Во-вторых, важно не создавать деления на жертв и виновников и не уходить в критику отдельных детей. Необходимо донести до детского сознания, что насилие и травля – это общая проблема, требующая разрешения и усилий коллектива для ее устранения. В-третьих, учитель в любом случае должен сформулировать правила поведения в коллективе и провести работу по развитию у детей культуры общения с разными представителями социума. Задача педагога – привести бывших агрессоров и жертву буллинга к цивилизованному сосуществованию. Чтобы ученики усвоили правила общения, учитель должен сам их соблюдать и акцентировать на них внимание, тогда получится сформировать между детьми новые образы взаимодействия и разрушить негативные формы общения. Для создания комплексной работы над улучшением отношений в классе учителю следует обратиться к педагогу-психологу, поговорить о сложившейся ситуации с родителями участников конфликта. Важно воздействовать на сознание и поведение детей с помощью авторитета взрослых. При борьбе с буллингом учитель должен действовать активно и не оставлять ситуацию на самотек, помня, что быстро искоренить насилие как форму взаимоотношений в коллективе не получится. Для этого нужна поступательная и долгая работа.

Но, как известно, лучший способ решить проблему – ее предупредить и не допустить. И профилактика буллинга является важным элементом борьбы с ним. Учитель должен уметь использовать богатый опыт своих коллег. И примером эффективной инструкции профилактики буллинга является методика, предложенная психологом Л. Петрановской [2]. В своей книге «Травли.net» она сформулировала конкретные шаги, способные исключить возникновение детской травли путем проработки внутренних убеждений детей. Л. Петрановская указывает, что взрослые должны осознавать актуальность проблемы буллинга и накапливать знания об этом явлении, чтобы суметь принять рациональные меры в том случае, если их ребенок или ученик станет участником травли. Также важно не питать иллюзий насчет того, что буллинг – это естественный этап взросления и хороший повод для личностного развития ребенка, силы его характера и самостоятельности [2]. Нужно всегда учитывать, что буллинг – это проблема группы, а не отдельных её участников. Это исключит равнодушное отношение к травле у тех, кто станет ее свидетелем. Более того, необходимо активировать моральное чувство и сформулировать выбор, т.е. позволить оценить вклад в буллинг каждому участнику коллектива. Учитель в любом случае при работе с классом должен гармонизировать иерархию в детском коллективе, где каждый может себя проявить, с помощью этих мер жесткие границы социометрического статуса станут гибкими.

Литература:

1. Бердышев, И. Лекарство против ненависти / И. Бердышев, Е. Куценко // Первое сентября. – 2005. – № 18. – С. 3.
2. Петрановская, Л. В. Травле NET: Методическое пособие для педагогов школ и школьных психологов / Л. В. Петрановская. – Москва, 2018. – 22 с.
3. Похоруков, О. Ю. Психосоциальная аллергия как феномен дидактогений и социально-профессиональных деструкций / О. Ю. Похоруков, О. А. Козырева, К. О. Матвеев, А. И. Иванова. — Текст: непосредственный // Актуальные задачи педагогики : материалы II Междунар. науч. конф. (г. Чита, июнь 2012 г.). — Чита: Издательство Молодой ученый, 2012. — С. 14-16.
4. Сухомлинский, В. А. Рождение гражданина / В. А. Сухомлинский. – Москва : Молодая гвардия, 1971. – 336 с.
6. Тютюкова, И. А. Педагогический тезаурус. 2016 г. / И. А. Тютюкова. – URL: <https://didacts.ru/slovari/ pedagogicheski-tezaurus-2016-g.html>.

Об авторах:

Хакимова Наиля Газизовна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики им. З.Т.Шарафутдинова, ФГБОУ ВО «Набережночелнинский государственный педагогический университет», г. Набережные Челны, Россия, 340268@mail.ru

Кузнецова Елизавета Сергеевна, студент, ФГБОУ ВО «Набережночелнинский государственный педагогический университет», г. Набережные Челны, Россия

About the authors:

Nailya. G. Khakimova, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Pedagogy. Z.T. Sharafutdinova, Naberezhnye Chelny State Pedagogical University, Naberezhnye Chelny, Russia

Yelizaveta S. Kuznetsova, student, Naberezhnye Chelny State Pedagogical University, Naberezhnye Chelny, Russia

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

УДК 159.942

Амзеева Г.А., Коновалова Е.В.

Исследование понятия эмоциональной устойчивости

В статье представлен обзор мнений, взглядов ученых на эмоциональную устойчивость. Рассмотрена взаимосвязь эмоциональной устойчивости с физиологическим аспектом. Эмоциональная устойчивость понимается как адекватное реагирование на стрессовые ситуации, негативные события, поддержание эмоционального равновесия. Отмечается важность эмоциональной устойчивости для педагога, как необходимого качества в профессиональной деятельности, способствующее ее продуктивности и сохранению психологического здоровья.

Ключевые слова: эмоциональная устойчивость, психологическая устойчивость, стрессоустойчивость, эмоциональное напряжение, профессиональная деятельность педагога.

Gulnara A. Amzeeva, Elena V. Konovalova

The study of the concept of emotional stability

The article presents an overview of the opinions and views of scientists on emotional stability. The interrelation of emotional stability with the physiological aspect is considered. Emotional stability is understood as an adequate response to stressful situations, negative events, and maintaining emotional balance. The importance of emotional stability for a teacher is noted as a necessary quality in professional activity, contributing to its productivity and preservation of psychological health.

Keywords: emotional stability, psychological stability, stress resistance, emotional stress, professional activity of a teacher.

Актуальность исследования проблемы эмоциональной устойчивости обусловлена тем, что современные реалии насыщенного стрессовыми событиями времени, требуют от человека жизнестойкости, больших эмоциональных и энергетических затрат. Динамичный темп жизни приводят к возрастанию психоэмоционального напряжения, вследствие чего появляются такие психические состояния, как раздражительность, тревожность, апатия, депрессивные состояния и др. Важнейшим становится умение сохранять оптимальный уровень работоспособности в условиях нестабильной современной жизни.

Одними из первых, психологи Г. Айзенк и Г. Нильсон в своей работе «Как измерить личность» затронули вопросы эмоциональной стабильности – нестабильности (нейротизма), выделив такие характеристики личности как самооценка, чувство вины, удовлетворенность – депрессивность, тревожность – спокойствие, навязчивость, зависимость – автономность.

В российской психологической науке проблемами эмоциональной устойчивости занимались такие ученые как Л.М. Аболин, Н.А. Аминов, М.И. Дьяченко, Е.П. Ильин, Е.П. Крупник, Л.В. Куликов, В.Л. Марищук, К.К. Платонов, В.А. Пономаренко Т.В. Рогачева и др.

М.И. Дьяченко эмоциональную устойчивость рассматривает как свойство психики, которое выражается в способности преодолевать излишнее эмоциональное возбуждение при выполнении сложных видов деятельности, готовность к действиям в сложной напряженной ситуации.

Под эмоциональной устойчивостью В.Л. Мирошин понимает «системное интегративное свойство личности, обеспечивающее высокую эффективность в условиях негативного воздействия различных эмоциональных факторов посредством произвольной психической саморегуляции» [4].

Е.П. Крупник, Л.В. Куликов, М.А. Подымов определяют эмоциональную устойчивость как психическую категорию изменчивости и устойчивости. Устойчивость – это залог сохранения психики человека в постоянно меняющихся условиях его жизни и механизм, регулирующий направление действий, способствующих обратному воздействию внешних и внутренних факторов [3].

Наряду с понятием эмоциональная устойчивость существует понятия психологическая устойчивость, стрессоустойчивость. Психологическая устойчивость понимается как социально-психологическая характеристика личности, ее адаптивный потенциал в преодолении трудных ситуаций и включающая когнитивный, эмоциональный, волевой, мотивационный компоненты.

Стрессоустойчивость рассматривается как способность справляться со стрессовыми факторами без вреда для психического и физического здоровья. Стрессоустойчивость это адаптивная способность организма, которая помогает пережить ситуацию стресса, совладав со своими эмоциями. Для развития стрессоустойчивости важна

сморегуляция, анализ стрессовой ситуации и причин ее вызывающих, позитивное мышление.

Эмоциональная устойчивость - это свойство личности, которое проявляется в разной степени чувствительности по отношению к различного рода влияниям внешних и внутренних условий, взаимосвязана с физиологическим аспектом. Можно сказать, что это психофизическое качество и во многом зависит от темперамента.

Л.М.Аболин выделил внешние и внутренние факторы эмоциональной устойчивости:

- внешние (объективные), к ним относятся экстремальные условия, раздражители, стрессы, «эмоциогенные» ситуации и др;

- внутренние, включающие свойства нервной системы (сила, уравновешенность, подвижность), эмоциональную возбудимость, устойчивые психологические характеристики личности (тревожность, волевые качества, экстраверсия-интроверсия, акцентуации характера) [1].

Н.А. Аминов, рассматривая взаимосвязь чувствительности нервной системы и эмоциональной устойчивости, отмечает, что люди со слабой нервной системой проявляют высокую эмоциональную устойчивость и способны контролировать собственные эмоциональные реакции.

Я. Рейковский считал, высокая степень эмоциональной устойчивости в большей степени свойственна людям с низкой эмоциональной чувствительностью.

Эмоциональная устойчивость в психологической литературе понимается как адекватное реагирование на стрессовые ситуации, негативные события, поддержание эмоционального равновесия. Преобладание позитивных эмоций одно из неперемных условий эмоциональной устойчивости. Позитивное отношение к жизни, оптимизм, наличие системы смыслов и ценностных ориентаций, адекватная самооценка, принятие себя, помогают сохранять эмоциональную устойчивость и справляться с жизненными трудностями.

Проблема эмоциональной устойчивости личности особенно актуальна для педагогов. Согласно рейтингу наиболее стрессовых профессий, профессия учителя относится к одной из самых стрессовых, наряду с профессиями врача, психолога, полицейского, пилота гражданской авиации и др.

В настоящее время появилось много исследований по проблеме стресса и его профилактике, стрессоустойчивости. Транзактный подход рассматривает стресс как индивидуальное приспособленное воздействие человека на трудные, осложненные ситуации, возможность индивида управлять, регулировать действие раздражителя. Регуляторный подход выделяет стресс как особое состояние, активизирующее внутренние ресурсы для решения возникшей ситуации.

Профессиональный стресс вызывается воздействием негативных факторов, связанных с профессиональной деятельностью. К видам профессионального стресса Н.В. Самоукин относит информационный стресс, эмоциональный стресс, коммуникативный стресс. Информационный стресс возникает вследствие неопределенности ситуации, быстрой сменой информации в условиях большой ответственности и недостаточности времени на ее обработку. Эмоциональный стресс возникает при опасности, реальной или предполагаемой. Коммуникативный стресс возникает в ситуации делового общения, проявляется в конфликтности, неспособности контролировать свое поведение.

Т.А. Савина к необходимым условиям эмоциональной устойчивости относит коммуникативность, компетентность, стрессоустойчивость, отсутствие синдрома профессионального выгорания.

А.В. Барабанщиков, Т.Р. Ковригина, А.А. Нестеров и др. отмечают, что эмоциональная насыщенность педагогического труда вызывает состояние эмоционального напряжения, понуждает продуктивно работать на максимальных возможностях организма, что, в дальнейшем, приводит к состоянию устойчивого стресса и является причиной неврозов.

Профессиональная деятельность педагога характеризуется высоким уровнем эмоционального напряжения, которое оказывает негативное влияние на психику, что сильно ослабляет нервную систему. Следствием становится нервозность, раздражительность, тревожность, усталость и др.

Педагог, в своей профессиональной деятельности, транслируя свои профессиональные знания и умения, по мнению С.Ю. Манухиной, использует свои личностные ресурсы, интеллектуальные и эмоциональные, что приводит к нервному истощению и профессиональному выгоранию. Поэтому, необходима психогигиена профессиональной деятельности, овладение навыками саморегуляции своего труда.

К стрессогенным факторам профессиональной деятельности педагога можно отнести следующие:

- физические (ненормированный рабочий день, длительное времяпровождение за компьютером, плохие условия труда: освещение, шум и др.)

- психологические (высокий уровень ответственности, многочасовая работа, завышенные требования со стороны руководства, большой объем информации, низкий уровень морального и материального вознаграждения, неблагоприятный психологический климат в коллективе, сложный контингент учащихся, интенсивность общения, вследствие чего повышенная нагрузка на речевой аппарат, работа в ситуации оценки, высокий уровень внутреннего и внешнего контроля, дефицит времени и др.). Все эти факторы оказывают огромное влияние на психоэмоциональное состояние педагогов, на уровень эмоциональной устойчивости.

Реалии современной жизни, быстро развивающееся информационное пространство предъявляют высокие требования к системе образования, к личности учителя. На современном этапе система образования требует от учителя наличие самообладания, уравновешенности, умения управлять своими эмоциями. В результате эмоционального напряжения, накопления отрицательных эмоций, без нужного «выплеска» истощаются эмоционально-энергетические и личностные ресурсы педагога, возникает синдром профессионального выгорания.

Л.А. Китаев-Смык, Р.А. Макаревич, В.Г. Казанская подчеркивают, что низкий уровень эмоциональной

устойчивости педагогов приводит к эмоциональному стрессу и, как следствие, к посттравматическому стрессовому расстройству и психосоматическим заболеваниям.

Эмоциональная устойчивость это необходимое профессиональное качество педагога и подготовка будущих учителей должна быть ориентирована на развитие этого качества. Важным условием развития эмоциональной устойчивости является профессиональная подготовка педагога, его личностное и профессиональное развитие, усвоение соответствующих знаний и умений саморегуляции. К основным характеристикам эмоциональной устойчивости можно отнести такие показатели, как эмоциональная стабильность, рефлексия, адекватная самооценка, позитивное мышление, мотивация к успеху, жизнестойкость.

В концепции развития образования Республики Казахстан на 2022-2026 годы подчеркивается необходимость обеспечения эмоционального благополучия студентов, создания благоприятного психологического климата в вузах и оказания психологической поддержки обучающимся [8].

В соответствии с этим учебные программы и инновационные технологии направлены на формирование знаний и навыков, относящихся к современному учителю. Сегодня особое внимание уделяется укреплению глобальных гражданских ценностей будущих специалистов, их личностному становлению и усвоению основных некогнитивных навыков.

Отдельные показатели эмоционального состояния личности были рассмотрены исследователями Жакуповым С.М., Жиенбаевой Н.Б., Лекеровой Г.Ж., Перленбетовым М.А., Сангилбаевым О.С., Ерментаевой А. Р. путем анализа профессиональной и коммуникативной подготовки субъектов образовательного процесса.

О повышении эмоциональной устойчивости в процессе профессионального обучения педагога в Казахстане писали в своих трудах Л.Ф. Бурлачук, Н.В.Мирза, О.Б. Тапалова, Б.А.Ахметова, Р.В. Дюсембеков; в процессе обучения студентов в познавательной деятельности А.А. Тулегенова, Г.Т. Тулегенова, А.И.Шужебаева.

Ухудшение психологического здоровья молодежи, психологический дискомфорт, эмоциональная нестабильность является одной из угроз безопасности образовательной среды, отмечает в своих исследованиях Р.Б. Каримова.

Ж.И. Намазбаева в концепции комплексного подхода к изучению личности подчеркивает, что условия образовательной среды должны способствовать развитию у субъектов образовательного процесса навыков регулирования эмоционального состояния с целью сохранения психологического здоровья.

Таким образом, эмоциональная устойчивость это функциональное, динамичное свойство эмоциональной сферы личности, невосприимчивость нервной системы к негативным травмирующим воздействиям, способность управления эмоциональным возбуждением. Эмоциональная устойчивость предполагает контроль проявления эмоций, адекватные действия в стрессовых ситуациях, предупреждает стресс и уменьшает негативное влияние психотравмирующих воздействий.

Эмоциональная устойчивость необходимое качество в педагогической деятельности, способствующее продуктивной профессиональной деятельности и обеспечивающее сохранение психологического здоровья.

Обучение навыкам саморегуляции, способности преодолевать трудности, адекватно реагировать на негативные ситуации в профессиональной деятельности – одна из актуальных задач подготовки будущих специалистов.

Литература:

1. Аболин, Л. М. Психологические механизмы эмоциональной устойчивости человека / Л. М. Аболин. – Казань : Казанский государственный университет, 1987. – 261 с.
2. Долгова, В. И. Эмоциональная устойчивость личности : монография / В. И. Долгова, Г. Ю. Гольева. – Москва : Издательство «Перо», 2014. – 173 с.
3. Куликов, Л. В. Проблема описания психических состояний / Л. В. Куликов // Психические состояния / составитель Л. В. Куликов. – Санкт-Петербург : Питер, 2000. – С. 11-42.
4. Мирошин, А. В. Эмоционально-волевая устойчивость и ее формирование у студентов : дис. канд. психол. наук / А. В. Мирошин. – Москва, 1988. – 170 с.
5. Платонов, К. К. Структура и развитие личности / К. К. Платонов. – Москва : Наука, 1985. – 297 с.
6. Сиротин, О. А. К вопросу о психофизиологической природе эмоциональной устойчивости спортсменов / О. А. Сиротин // Вопросы психологии. – 1973. – № 1. – С. 129-133.
7. Абдимуса, Ж. Н. Психолого-педагогическая оценка эмоциональных состояний студентов вуза : дисс. на соискание доктора философии (PhD) / Ж. Н. Абдимуса. – Алматы, 2023.
8. Концепция развития образования Республики Казахстан на 2022- 2026 годы : Постановление Правительства Республики Казахстана от 24 ноября 2022 года № 941.

Об авторе:

Амзеева Гульнара Асетовна, докторант 2 курса образовательной программы «Педагогика и методика начального обучения», Кызылординский университет имени Коркыт Ата, г. Кызылорда, Республика Казахстан, Gulnaramzeeva@mail.ru

Коновалова Елена Викторовна, доцент кафедры психолого-педагогического и специального дефектологического образования, ФГБОУ ВО «Набережночелнинский государственный педагогический университет», г. Набережные Челны, Россия, ele4621@yandex.ru

About the author:

Gulnara A. Amzeeva, 2nd year doctoral student of the educational program "Pedagogy and Methods of Primary Education", Kyzylorda University named after Korkyt Ata, Kyzylorda city, Republic of Kazakhstan

Elena V. Konovalova, Associate Professor of the Department of Psychological-Pedagogical and Special Defectology Education, Naberezhnye Chelny State Pedagogical University, Naberezhnye Chelny, Russia

УДК 376.37

Ганиева А.М., Киреева К.И.

Эмоциональный интеллект: методики оценки у дошкольников

В данной статье поднимаются актуальные проблемы современного исследования методики оценки эмоционального интеллекта у дошкольников. В ходе исследования раскрыто определение понятия эмоционального интеллекта, а также аспекты, на которые стоит обратить внимание исследователям при изучении эмоционального интеллекта.

Ключевые слова: эмоциональный интеллект, дошкольное образование, социальное взаимодействие людей.

Albina M. Ganieva, Karlugach I. Kireeva

Emotional intelligence: assessment methods for preschoolers

This article raises current problems of modern research into methods for assessing emotional intelligence in preschool children. The study revealed the definition of the concept of emotional intelligence, as well as aspects that researchers should pay attention to when studying emotional intelligence.

Keywords: emotional intelligence, preschool education, social interaction of people.

Эмоциональные переживания являются неотъемлемой частью повседневной жизни ребенка. Такие эмоции, как гордость, гнев и стыд, влияют на переживания. Они направляют поведение, определяют приоритетность целей и сообщают другим о нашем настроении. Поэтому неудивительно, что эмоции влияют как на самого себя, так и на другого ребенка при взаимодействии детей в группе. То есть эмоции могут выражаться по отношению к другим детям, они могут вызывать эмоции у других детей или быть реакцией на эмоции других детей. Таким образом, во время социальных взаимодействий детей необходимо не только оценивать и регулировать свои эмоции; им также необходимо отслеживать эмоции своего партнера по взаимодействию, чтобы облегчить взаимодействие и достичь того, чего они хотят. Некоторые дети справляются с этим лучше, чем другие, и часть этих индивидуальных различий отражается на эмоциональном интеллекте.

Эмоциональный интеллект в целом можно охарактеризовать как способность воспринимать, понимать эмоции и управлять ими. Дошкольники с высоким эмоциональным интеллектом склонны справляться с эмоциями таким образом, чтобы их реакции были социально эффективными, что может помочь им достичь своих целей в различных сферах жизни. Например, эмоции, которые педагог выражает во время работы с детьми, могут мотивировать ребенка и позволить ему достичь нового уровня производительности. Проявление (то есть принятие) эмоционального интеллекта может даже влиять на важные жизненные результаты. Например, эмоциональный интеллект положительно связан с удовлетворительной социальной жизнью, здоровьем и производительностью.

Хотя исследования показали, что эмоциональный интеллект является важной детерминантой социального поведения, практически ничего не известно о более фундаментальных процессах, ответственных за его последствия. Исследования эмоционального интеллекта обычно фокусируются на индивидуальных различиях и изучают конструкцию на глобальном уровне, используя перекрестные исследования или продольные исследования с длительными временными лагами. Однако такие подходы игнорируют ситуационные факторы, которые могут спровоцировать проявление эмоционального интеллекта, межличностное влияние эмоций и временные аспекты

эмоционального интеллекта. Следовательно, эти традиционные исследовательские проекты не могут изучить, когда активируется эмоциональный интеллект, как эмоции одного ребенка влияют на эмоциональные реакции другого ребенка и каковы проксимальные и отдаленные последствия борьбы с собственными эмоциями по сравнению с эмоциями других.

В настоящей статье мы предлагаем теоретическую основу для изучения динамических процессов, вовлеченных в эмоциональный интеллект, ориентированный на себя и других. Эта основа может послужить отправной точкой для эмпирического исследования более детальных процессов, которые могут сыграть роль в реализации эмоционального интеллекта. Например, наша теоретическая основа дает идеи о том, как возникновение эмоций у себя и у других детей активирует различные аспекты или измерения эмоционального интеллекта, как впоследствии обрабатываются собственные эмоции и эмоции других и какие последствия эта обработка имеет с течением времени. Обычно центральным понятием для изучения является личность. Тем не менее, мы также считаем, что необходимо включать выраженные эмоции других детей в качестве важного элемента в свои исследования, поскольку собственные эмоции и эмоции других детей оказывают взаимное влияние друг на друга в межличностных ситуациях, а также потому, что дети обычно взаимодействуют с другими. Соответственно, структура включает в себя следующие основные компоненты:

(1) ситуационные сигналы, которые вызывают (взаимозависимые) эмоции у себя и у другого ребенка,

(2) дифференциальные и взаимодействующие эффекты измерений эмоционального интеллекта при обработке этих эмоций.

Кроме того, теоретическая основа позволяет рассмотреть ближайшие последствия обработки эмоций и более отдаленные последствия многократной обработки эмоций. Мы предполагаем, что интеграция этих недостаточно изученных аспектов в исследования эмоционального интеллекта может иметь решающее значение для лучшего понимания того, как он влияет на повседневную жизнь дошкольников.

Центральной единицей времени в предлагаемой теоретической схеме является эмоциональный эпизод. Эмоциональный эпизод начинается, когда ситуационный сигнал (т.е. событие или эмоциональное выражение другого ребенка) вызывает эмоции у себя и/или другого ребенка, и заканчивается, когда эти эмоции обработаны и их переживания угаданы. Другими словами, это весь период, в течение которого ребенок эмоционально справляется с ситуативным сигналом. Эмоциональные эпизоды обычно состоят из смеси различных эмоций, которые быстро следуют друг за другом, сливаются воедино и переживаются людьми как единое целое. Концептуально эмоциональные эпизоды можно различать по следующим двум критериям:

(1) эмоциональный эпизод представляет собой продолжительное эмоциональное воздействие, вызванное одним четко определенным событием;

(2) чувства во время эмоционального эпизода переживаются детьми как принадлежащие друг другу.

Концом эмоционального эпизода обычно является момент, когда ребенок успешно справился с ситуативным сигналом или когда ребенок решает отказаться от попыток эмоционально справиться с ним. Эмоциональные эпизоды могут различаться по продолжительности. Некоторые эпизоды длятся пару секунд (например, раздражение из-за дождливой погоды), другие могут длиться несколько часов (например, стресс перед выступлением на празднике). По сути, это означает, что эмоциональные эпизоды могут перекрываться, например, когда ребенок нервничает перед незнакомым человеком (ситуационный сигнал 1) и одновременно расстраивается из-за урненной невкусной каши (ситуационный сигнал 2).

Можно сказать, что эмоциональные эпизоды фиксируют «снимок» эмоциональной жизни ребенка. Таким образом, текущую структуру можно использовать для изучения эмоционального интеллекта с совершенно иной точки зрения, чем типичная перекрестная точка зрения, которая доминирует в литературе по эмоциональному интеллекту. Эта эпизодическая перспектива применима к эмоциональному интеллекту, поскольку она хорошо сочетается с живой природой эмоциональных переживаний детей. То есть эмоции приходят и уходят, или они могут эволюционировать в разные типы эмоций. Более того, сосредоточение внимания на эмоциональных эпизодах позволяет изучить проявление эмоционального интеллекта в течение периодов времени с узнаваемым началом и концом, что может быть полезно для выявления лежащих в его основе процессов. Эта эпизодическая перспектива может также описать, как результаты одного эмоционального эпизода могут повлиять на следующий эмоциональный эпизод и в конечном итоге повлиять на жизненные результаты.

Процессуальный подход в нашей теоретической системе также хорошо сочетается сновыми методологическими разработками в социальных науках, которые позволяют изучать психологические процессы. В частности, в социальных науках происходит переход от традиционных методов однократного опроса к более динамичным, основанным на процессах подходам, которые позволяют различать причины, механизмы и последствия. Такие подходы уже стали влиятельными в области стресса, регуляции эмоций и эмоционального труда и привели к появлению вдохновляющих и творческих исследовательских программ. Среди преимуществ данного подхода стоит отметить:

1) Во-первых, многоуровневый формат данной модели позволяет изучать индивидуальные различия в эмоциональном интеллекте и внутриличностных эмоциональных процессов в тандеме. Это позволяет изучить, что делают дети с высоким эмоциональным интеллектом, когда они сталкиваются с эмоциями в повседневной жизни, и на каких фазах эмоционального процесса они превосходят других. Таким образом, это может стать основой для исследований, направленных на то, какие конкретные этапы обработки эмоций отличают людей с высоким и низким эмоциональным интеллектом.

2) Во-вторых, данная модель включает в себя более широкий спектр эмоциональных способностей (т.е.

оценку эмоций и регулирование эмоций), чем предыдущие модели.

3) В-третьих, данная концепция явно фокусируется на двух эмоциональных процессах: обработке собственных эмоций и обработке эмоций других. По существу, он предлагает уникальную основу для изучения того, как эти процессы могут идти параллельно, мешать или дополнять друг друга. Это дополнение может быть более реалистичным представлением социальной природы обработки эмоций в повседневной жизни. Последним дополнительным аспектом данной концепции является то, что она не только описывает эмоциональные процессы, связанные с образованием или личные эмоциональные процессы, но и может быть применима в более широком смысле к различным сферам жизни.

Литературу по эмоциональному интеллекту можно разделить на два основных подхода, которые различаются концептуализацией и измерением эмоционального интеллекта. Подход, основанный на способностях, во многом основан на модели эмоционального интеллекта с четырьмя ветвями. В этой модели эмоциональный интеллект представлен, как набор взаимосвязанных эмоциональных способностей, организованных в четыре ветви. Ветви состоят из:

- (1) способности воспринимать эмоции,
- (2) способности использовать эмоции для облегчения мышления,
- (3) способности понимать эмоции,
- (4) способности управлять эмоциями для достижения (межличностных) целей.

Характерной чертой этого подхода является его измерение с помощью тестов эмоционального интеллекта, основанных на результатах, что сопоставимо со способом измерения когнитивных способностей. Напротив, подход, основанный на чертах, представляет эмоциональный интеллект, как набор черт, связанных с эмоциями, и использует инструменты самоотчета для измерения эмоционального интеллекта.

Несмотря на уникальные сильные и слабые стороны каждого подхода, существенным ограничением обоих подходов и это их сильная зависимость от «традиционных» методологий изучения эмоционального интеллекта. То есть ученые обычно используют глобальные показатели эмоционального интеллекта, которые маскируют уникальную роль эмоционального интеллекта, ориентированного на себя (работающего с собственными эмоциями), по сравнению с эмоциональным интеллектом, ориентированного на других (работа с эмоциями других). Однако недавние исследования показывают, что эмоциональный интеллект, ориентированный на себя, особенно важен для сохранения здоровья, тогда как эмоциональный интеллект, ориентированный на других, особенно способствует социальным результатам и результатам деятельности. Поэтому вполне вероятно, что проявление эмоционального интеллекта включает в себя двойной процесс. С одной стороны, дети оценивают и регулируют свои эмоции; а с другой стороны, они оценивают и регулируют эмоции других. В соответствии с этим понятием двойного процесса некоторые современные инструменты эмоционального интеллекта позволяют провести это различие. Еще одним ограничением использования глобальных показателей эмоционального интеллекта является то, что они не отражают четко различные этапы обработки эмоций. Однако в реальной жизни эмоцию необходимо сначала оценить, прежде чем ее можно будет регулировать. Фактически, исследования показали, что последний этап обработки эмоций — регулирование эмоций — имеет решающее значение для влияния на такие результаты, как производительность труда.

Чтобы охватить этот поэтапный и двойственный процесс, нужно использовать четыре различных измерения эмоционального интеллекта, а именно самоориентированную оценку эмоций и регулирование эмоций, а также оценку эмоций и регулирование эмоций, ориентированных на других. Эти четыре измерения эмоционального интеллекта подчеркивают вышеупомянутое различие между эмоциональным интеллектом, ориентированным на себя и других, которое мы считаем актуальным, поскольку это различие может отражать различные психологические процессы, связанные со здоровьем или социальной эффективностью.

Четыре включенных измерения эмоционального интеллекта также различаются по уровню сложности обработки эмоций. В частности, оценка эмоций считается самым базовым уровнем обработки эмоций, тогда как регулирование эмоций — наиболее сложным уровнем. Следовательно, различие в этих четырех измерениях эмоционального интеллекта может быть полезно для разработки исследований эффективности реакции детей на собственные и чужие эмоции в повседневных ситуациях.

Литература:

1. Айгунова, О. А. Диагностика и развитие эмоционального интеллекта и социальной компетентности старших дошкольников в условиях дошкольной образовательной организации / О. А. Айгунова, Н. Б. Полковникова, Т. Д. Савенкова // Вестник МГПУ. Серия : Педагогика и психология. – 2016. – № 4 (38). – С. 25-34.
2. Андреева, И. Н. Эмоциональный интеллект как фактор самоактуализации / И. Н. Андреева // Социальный и эмоциональный интеллект: от процессов к измерениям / под ред. Д. В. Люсина, Д. В. Ушакова. – Москва, 2009.
3. Люсин, Д. В. Современные представления об эмоциональном интеллекте / Д. В. Люсин // Социальный интеллект. Теория, измерение, исследования / под ред. Д. В. Ушакова, Д. В. Люсина. – Москва, 2004. – С. 29-39.
4. Савенков, А. И. Психодидактика. – Москва : Национальный книжный центр, 2012. – 360 с.
5. Ушаков, Д. В. Социальный интеллект как вид интеллекта / Д. В. Ушаков // Социальный интеллект. Теория, измерение, исследования / под ред. Д. В. Ушакова, Д. В. Люсина. – Москва, 2004. – С. 11-29.

Об авторах:

Ганиева Альбина Мавлетовна, кандидат филологических наук, доцент кафедры психолого-педагогического и специального дефектологического образования, ФГБОУ ВО «Набережночелнинский государственный педагогический университет» г. Набережные Челны, Россия

Киреева Карлугач Иделевна, магистрант, ФГБОУ ВО «Набережночелнинский государственный педагогический университет» г. Набережные Челны, Россия, akarlugas@bk.ru

About the authors:

Albina M. Ganieva, Candidate of Philological Sciences, Associate Professor of the Department of Psychological, Pedagogical and Special Defectological Education, Naberezhnye Chelny State Pedagogical University, Naberezhnye Chelny, Russia

Karlugach I. Kireeva, master's student, Naberezhnye Chelny State Pedagogical University, Naberezhnye Chelny, Russia

УДК 387

Маркова Н.Г., Гагарина Д.А.

Мобильное образование учителя, как возможность находить ресурсы для совершенствования собственного эмоционального интеллекта

Статья позволяет рассмотреть и проанализировать различные подходы развития эмоционального интеллекта педагога, повышения стрессоустойчивости и предотвращения эмоционального выгорания. В тексте использованы примеры из опыта работы с педагогическими классами, практические рекомендации специалистов смежных дисциплин: педагогика, социология.

Ключевые слова: мобильное образование, самовосстановление, педагогические средства, чувства, эмоции, эмоциональный интеллект.

Nadezhda G. Markova, Jamilya A. Gagarina

Mobile education for teachers as an opportunity to find resources to improve their own emotional intelligence

The article allows us to consider and analyze various approaches to developing a teacher's emotional intelligence, increasing stress resistance and preventing emotional burnout. The text uses examples from experience working with pedagogical classes, practical recommendations from specialists in related disciplines: pedagogy, sociology.

Keywords: mobile education, self-healing, pedagogical tools, feelings, emotions, emotional intelligence.

Педагогическая деятельность, как профессиональная активность несет в себе не только определенные цели и задачи, но и благородную миссию, и это не только передача опыта молодому поколению. Результаты педагогической деятельности, деятельности учителя – это вклад в будущее общества в целом, а так же будущее каждого ребёнка, значимость этих результатов невозможно измерить и оценить. Особенность труда еще и в том, что путь к результату, это множество маленьких незаметных шагов, ежедневный рутинный труд, где каждый

неверный шаг может привести к сбою общей системы формирования будущей личности. Если мы рассмотрим должностные обязанности учителя, то мы увидим, что в рамках этой должности учителю необходимо иметь дело с целым рядом самых разнообразных задач, а так же выстраивать коммуникацию со множеством разных категорий очень непохожих людей в процессе решения этих задач. Профессия педагога открыта для общественной оценки, предполагает многогранную ответственность, не всегда заметен вклад педагога, когда происходят позитивные изменения, достижения учеников. Согласно классификации профессий по целям труда, предложенной Е.А.Климовым, она относится к одной из трех групп:

1. Гностические цели труда: распознать, различить, оценить, проверить.
2. Преобразующие цели труда: обработать, переместить, организовать, преобразовать.
3. Изыскательские цели труда: изобрести, придумать, найти новый вариант, сконструировать [2].

Профессия педагога, по целям труда, относится к группе № 2: обработать, переместить, организовать, преобразовать. Это говорит о том, что любую готовую модель или алгоритм своей деятельности, учитель преобразует, самостоятельно принимая решение при выборе конечного педагогического средства. Это сложный процесс с вовлечением интеллектуального и эмоционального потенциала учителя. Чтобы сделать правильный выбор необходимо подключать не только знания и умения, но и этические нравственные чувства, эмоциональный опыт.

Работая со старшеклассниками в рамках педагогических классов, нами был проведен опрос. Учащиеся не знали заранее, к какой группе профессий по цели труда относится учитель, им было предложено сделать выбор, исходя из собственных представлений. Эти представления о профессии учителя старшеклассники черпают из собственного жизненного опыта.

Большинство учащихся педагогических классов считают учителей лидерами, активными преобразователями, так как выбрали группу № 2 и № 3 (39% и 40% опрошенных), но есть и 21% учащихся, которые видят учителей в роли оценщика, контролера.

И поскольку педагогическая деятельность сопряжена с высоким уровнем психоэмоционального напряжения, в определенный период педагог может ощущать состояние эмоционального выгорания, когда включается автоматизм, равнодушие, так как не хватает внутреннего ресурса, и учитель из творческой единицы может превратиться в «оценщика». Подобное состояние бывает характерно и для молодых специалистов, испытывающих непреодолимый страх перед детским коллективом, собственными ошибками.

Поэтому учителю, наряду с фундаментальными знаниями и знакомством с инновациями, необходимы эффективные способы самовосстановления и самосовершенствования, как части непрерывного мобильного педагогического образования.

Теория и практика непрерывного педагогического образования, представляется нам как осознанный выбор учителем средств для решения актуальных, иногда ситуативных, педагогических задач. Педагогическое образование современного педагога связано с понятиями профессиональной мобильности, как соединения: педагогической теории и новых подходов к образованию; профессионального опыта и новых профессиональных и личностных ресурсов.

Исследователи Л.А. Амирова, Т.В. Канаева, И.В. Щербаков и др., рассматривали «мобильность» как процесс, который проявляется лишь в деятельности. Являясь профессионалом своего дела и обладая определенными личностными качествами, педагог постоянно совершенствует их в педагогической практике и каждый новый этап работы педагога – это новый вызов его профессионализму. Мобильность – это своеобразный набор активностей педагога [1].

Активизируя ценностно-мотивационную сферу деятельности педагог стремится повышать свой профессиональный уровень предоставляя экспертам различного уровня собственные педагогические продукты, представляя достижения своих воспитанников, таким образом, получая одобрение, повышение квалификационной категории, профессиональные награды, повышает внутреннюю самооценку профессиональной деятельности. Признание – важный фактор эмоциональной удовлетворенности, принятия собственной уникальности.

Реализуя личностный компонент мобильного образования – креативность, гибкость, адаптивность, принимая и понимая личные персональные потребности педагог понимает и принимает потребности своих воспитанников, реализуя принцип субъективности в образовании. А это крайне важно в выстраивании партнерских отношений с учащимися и коллегами, основанных на взаимном уважении, поддержке и понимании. Умение оценивать собственные действия, добывать, перерабатывать необходимые профессиональные знания и применение их в работе – все это является деятельностным компонентом мобильного образования, повышающим уверенность педагога в собственных действиях, сохраняющих эмоциональные ресурсы педагога за счет передового опыта коллег и собственных педагогических находок. Конечно, знания в области педагогики, психологии, технологий, нормативного законодательства, необходимо постоянно закреплять и поддерживать, но важнее осознавать собственную профессиональную творческую уникальность, умение осознавать собственные потребности и проблемы, преобразуя их в задачи и точки профессионального роста.

Большую роль в эмоциональном восприятии профессиональной деятельности педагога играет определение локуса (внутреннего или внешнего) причинного объяснения профессиональных событий и явлений. Можно оценивать события, обращаясь «внутрь» к собственной ответственности, либо характеризуя внешние обстоятельства, послужившие причиной тех или иных событий. Если педагог характеризует свои успехи как свое мастерство и умение использовать благоприятные обстоятельства, а в неприятных ситуациях он выдерживает аналитическую позицию и чувство ответственности, мы можем говорить о внутреннем локусе, а

также, действенной педагогической позиции. Внутренний локус говорит о развитии таких способностей как распознавание собственных чувств, использование эмоциональной составляющей в образовательном процессе. Исходя из концепции эмоционального интеллекта таких ученых как Петр Соловей, Джон Майер, Говард Гарднер, Константин Василис Петридис, позитивный настрой руководителя (педагога) всегда ведет к более качественной скоординированной работе и меньшим трудозатратам.

Возвращаясь к влиянию учителя на весь процесс становления личности, авторы статьи обратились к размышлениям К.Д. Ушинского о системе устройства школы в его статье «Три элемента школы». К. Д. Ушинский будучи в вынужденной заграничной командировке получил возможность изучить и провести глубокий анализ устройства французских, германских, английских школ, как образца учебных заведений образованных народов. В своей статье Ушинский выделил такие обязательные элементы школы, претендующей на реализацию воспитательных задач, как: административный ресурс, воспитатели и учителя. Его представление об этих трех составляющих во многом воплотилось в современное устройство школ: ведущие учителя выполняют роль воспитателя (классное руководство), администрация и учителя, как основные специалисты имеют равные права в решении педагогических вопросов (педагогический совет. Он писал, учителя должны быть вместе и воспитателями ... наука для учеников есть воспитание, и если воспитание имеет еще и другие средства, то наука все же остается самым могущественным из них [7].

В своем обзоре он продемонстрировал, как важно стремление учителя узнавать своих учеников, погружаться в их жизнь и проживать вместе с ними (учениками) незабываемые моменты их детства, юношества, духовного роста. Учитель, как «главный воспитатель», по словам Ушинского, должен иметь влияние на учеников не только словами, но и примером.

И это очень сложная задача для современного учителя, какой бы сильной, фундаментально образованной личностью он не являлся. Вовремя заметить признаки стресса и выгорания помогают современные социальные технологии.

В психологии существует такое понятие, как внутренний ресурс, когда человек, в частности, учитель, чувствует себя в хорошей профессиональной форме, такому состоянию присущи следующие признаки:

- критичность мышления;
- практичность;
- цельность, честность;
- великодушие, лидерская позиция;
- благоразумие, осторожность;
- оптимизм, надежда – ориентация на будущее;
- легкость, юмор, вдохновение.

И учителю точно нужна серьезная помощь, если в его жизни присутствуют симптомы настоящего стрессового состояния. Хотелось бы обратить внимание на то, как видят симптомы стресса не медицинские специалисты, а специалисты в области профессионального коуча.

Признаки стрессового напряжения, которые определил финансовый аналитик, бизнес-тренер Бодо Шеффер.

1. Слишком часты ошибки в работе.
2. Ухудшение памяти.
3. Слишком частое чувство усталости.
4. Частое «улетучивание» мыслей.
5. Довольно частое появление болей (в голове, спине, области желудка).
6. Повышенная возбудимость
7. Отсутствие прежней радости от работы.
8. Потеря чувства юмора.
9. Постоянное ощущение недоедания.
10. Потеря вкуса к еде (аппетита).
11. Невозможность вовремя закончить работу» [8].

Источниками ресурсов для учителя, как и для любого творческого человека являются:

- семья, близкие друзья;
- хобби, приятное времяпровождение, развлечения;
- природа;
- искусство;
- созидательная деятельность – создание чего-то нового, приобретение новых умений;
- спортивные увлечения;
- развитие интеллектуальных способностей, тренировка внимания, памяти и.т.д.

Как мы проживаем свою жизнь и умеем быть счастливыми, считывается нашими учениками и определяет, насколько мы являемся для них интересными, значимыми персонами. Знания в области практической психологии, использование возможностей научно-обоснованных инструментов терапии, так же является элементом мобильного образования современного учителя

Таким образом, в современном педагогическом пространстве мобильное образование педагога, это его личное достижение, позволяющее ему повышать свой профессиональный уровень, статус, а также позволяет повысить уровень его эмоционального интеллекта, как необходимого средства самовосстановления и самосовершенствования.

Литература:

1. Амирова, JI. А. Профессионально-педагогическая мобильность учителя как целевая установка высшего педагогического образования // *Almatater*. – 2004. – № 1. – С. 55-60.
2. Климов, Е. А. Психология труда / Е. А. Климов, О. Г. Носкова. – Москва : Академия, 2004. – С. 112.
3. Лукьянченко, Н. В. Психология оптимизма // *Лучшие лекции 2008 года : сборник*. – Красноярск : ДарМа. – С. 97–110.
4. Скрипова, Н. Е. Организация рефлексивной образовательной среды в системе дополнительного профессионального образования / Н. Е. Скрипова // *Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия* : Образование. Педагогические науки. – 2010. – № 23 (199). – С. 102-115.
5. Степанова, И. А. Профессиональная мобильность учителя как научно-педагогический феномен / И. А. Степанова // *Образование и наука*. – 2009. – № 5 (62). – С. 37-45.
6. Ушинский, К. Д. Педагогическая антропология: Две главы / К. Д. Ушинский // *Народное образование*. – 1999. – № 10. – С. 243-254.
7. Ушинский, К. Д. Три элемента школы / К. Д. Ушинский // *Собрание сочинений* : в 11 т. Т. 2. – Москва, 1948. – С. 63.
8. Шефер, Бодо *Законы победителей* / Бодо Шефер. – Минск : Попурри. – 2020. – С. 123.

Об авторе:

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

Гагарина Джамия Анверовна, аспирант кафедры педагогики имени З.Т. Шарафутдинова, ФГБОУ ВО «Набережночелнинский государственный педагогический университет», г. Набережные Челны, Россия

About the author:

Nadezhda G. Markova, Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Professor of the Department of Pedagogy named after Z.T. Sharafutdinova, full member of the Academy of Pedagogical and Social Sciences, Naberezhnye Chelny State Pedagogical University, Naberezhnye Chelny, Russia

Jamilya A. Gagarina, postgraduate student of the Department of Pedagogy named after Z.T. Sharafutdinova, Naberezhnye Chelny State Pedagogical University, Naberezhnye Chelny, Russia

УДК 378.2

Хаертдинова Р.М., Нугуманова З.Ф.

Эмоциональный интеллект как важный фактор успешной педагогической деятельности

В статье рассматривается вопрос о значении развития эмоционального интеллекта у педагогов и методах его измерения. Авторы обращают внимание на то, что способность педагога управлять своими и эмоциями других людей может влиять на образовательный процесс. В статье предлагаются различные формы и методы работы с воспитателями в дошкольной образовательной организации по развитию эмоциональной сферы у педагогов и детей, как фактора успешной педагогической деятельности.

Ключевые слова: эмоции, педагог, эмоциональный интеллект, уровень развития, дети дошкольного возраста.

Ramzia M. Khaertdinova, Zilya F. Nugumanova

Emotional intelligence as an important factor of successful pedagogical activity

The article discusses the importance of the development of emotional intelligence among teachers and methods of its measurement. The authors draw attention to the fact that the ability of a teacher to manage his own and other people's emotions can affect the educational process. The article suggests various forms and methods of working with educators in a preschool educational organization to develop the emotional sphere of teachers and children as a factor of successful pedagogical activity.

Keywords: emotions, teacher, emotional intelligence, level of development, preschool children.

К основным компонентам эмоционального интеллекта можно отнести эмоциональную осведомленность, способность понимать и идентифицировать свои эмоции и эмоции других, способность сопереживать, а также регулировать свое эмоциональное состояние и другого человека. Это определенный комплекс навыков, способствующий общению, решению возникающих жизненных задач, грамотному разрешению конфликтных ситуаций [5].

По мнению Д. Гоулман, эмоциональный интеллект способствует достижению успеха в любом виде деятельности, так как эмоции позволяют ставить цель и достигать их. В связи с этим мы можем предположить, что умение педагога распознавать эмоции, управлять своими эмоциями и эмоциями воспитанников будет способствовать успешной профессиональной деятельности.

Автор подчеркивает, что к эмоциональному интеллекту не следует относить только когнитивные способности. Он отмечает, что для достижения успеха, формирования способности адаптироваться в обществе, человек, в первую очередь, должен научиться осознанно, относиться к своим эмоциям, затем выстраивать конструктивный диалог, а для этого у него должны быть сформированы определенные навыки. На основе этих навыков у него развивается гибкость в решении возникающих проблем, он способен управлять стрессовой ситуацией, держать все свои эмоции под контролем [2].

В силу того, что педагоги дошкольного образования постоянно испытывают потребности повышать уровень своего профессионального мастерства, в качестве побочных эффектов они получают эмоциональное и интеллектуальное выгорание и, как следствие, профессиональные деформации. Определенные напряженные ситуации, сопровождающие профессиональную деятельность педагога, например, взаимоотношения с коллегами, родителями воспитанников или руководителями образовательных организаций, также приводят к снижению эмоциональных ресурсов педагогов.

Эмоциональный интеллект педагогов часто остается за рамками научных исследований, хотя он имеет огромное значение для образовательного процесса. Педагог с высоким уровнем эмоционального интеллекта лучше понимает своих воспитанников. Он может быстро распознать, в каком эмоциональном состоянии находится ребенок, и адекватно реагировать на его поведение. От этого зависит и качество образования, возможность учета индивидуальных возможностей и потребностей каждого ребенка. Исследования показывают, что уровень эмоционального интеллекта у педагогов напрямую связан с успехами их воспитанников. Педагоги с высоким уровнем эмоционального интеллекта чаще применяют инновационные методы обучения, легче находят общий язык с коллегами и родителями и, что самое главное, создают в группе положительную эмоциональную атмосферу [3].

Решающая роль в становлении эмоциональной отзывчивости принадлежит конкретным условиям, в которых живет и воспитывается ребенок, и тот широкий практический опыт, который он приобретает в этих условиях, зависит от воспитателя. Формирование отзывчивости и простейших видов взаимопомощи должно протекать на основе детского взаимного расположения, в атмосфере, поддерживающей положительное эмоциональное состояние дошкольников, при постоянной опоре на пример взрослого, его отзывчивого и внимательного отношения к детям.

Для выявления уровня развития эмоционального интеллекта у воспитателей дошкольной образовательной организации были использованы методики: тест на эмоциональный интеллект Н.Холла и авторская методика Ивановой Е.С «Тест лицевой экспрессии» для оценки навыков восприятия мимических кодов эмоций. В эксперименте приняли участие педагоги МБДОУ «Детский сад общеразвивающего вида с приоритетным осуществлением деятельности по познавательно – речевому направлению развития детей №45 «Машенька». Результаты исследования показали, что по шкале «Эмоциональная осведомленность», то есть осознание и понимание своих эмоций, у педагогов отмечен средний уровень выраженности. По шкале «Управление своими эмоциями», то есть эмоциональная отходчивость, эмоциональная гибкость, произвольное управление своими эмоциями выявлен средний уровень. По шкале «Самомотивация», то есть управление своим поведением за счет управления эмоциями, отмечен также средний уровень выраженности. По шкале «Эмпатия», то есть понимание эмоций других людей, умение сопереживать текущему эмоциональному состоянию другого человека, а также готовность оказать поддержку, отмечен средний уровень выраженности. По шкале «Распознавание эмоций других людей», то есть умение воздействовать на эмоциональное состояние других людей отмечен низкий уровень выраженности. По шкале «Интегративный уровень эмоционального интеллекта» выявляется общий уровень эмоционального интеллекта.

Анализ полученных результатов показал, что уровень развития эмоциональной сферы у воспитателей находится на среднем или низком уровне. Это еще раз подтверждает необходимость проведения целенаправленной работы по развитию эмоционального интеллекта у педагогов дошкольной образовательной организации. В связи с этим были запланированы и проведены разные формы методической работы (деловые игры, тренинги, семинары-практикумы, брифинг, проектирование, мастер-классы и др.). Встречи строились по определенному алгоритму: так, например, на первом занятии вводили правила групповой работы, создавали атмосферу доверия и психологической безопасности.

При проведении семинаров-практикумов обучали педагогов подбору диагностических методик по выявлению эмоционального интеллекта у детей старшего дошкольного возраста [4]. Акцентировали внимание на умения составлять карточки наблюдений, обращать внимание на то, как себя ведут ребята при совместных играх, каким образом проявляют свои эмоции, как реагируют на просьбы сверстников, кто делится игрушками, а кто предпочитает играть один. Педагоги сами предлагали вписать в карточки наблюдений такие показатели: 1) умеет совместно играть со сверстниками, 2) умеет договариваться в процессе коллективного труда, 3) уважает других детей: делится игрушками, хорошо отзывается о друзьях, 4) ребенок легко общается со сверстниками, при необходимости просит помощь, 5) умеет слушать и слышать своего собеседника, 6) сопереживает персонажам сказок, историй, рассказов, 7) охотно участвует в творческих играх, 8) при необходимости умеет оказывать помощь друзьям, 9) понимает свое эмоциональное состояние и других детей, 10) проявляет позитивные эмоции при совместной деятельности со сверстниками, 10) бережно относится к вещам, игрушкам и принадлежностям при совместной игре.

Были проведены психогимнастические и игровые упражнения на закрепление способности выражать свои эмоции социально приемлемыми способами. При проведении театрализованной игры «Передача чувств» воспитатели «по цепочке» передавали предложенное чувство с помощью мимики, жестов, прикосновений. Трудности испытывали в распознавании некоторых эмоциональных состояний и чувств у коллег (удивление, восхищение, признание, печаль и т.п.), допускали ошибки. В ходе неоднократного проигрывания четко описывали и выразительно передавали необходимую эмоцию. Цель игрового упражнения «Подарок другу» - развитие умения невербально описывать предметы, выражая определенные эмоции. Один участник игры становился «именинником», а остальные должны были подарить ему «подарок», передавая движениями и мимикой своё к нему отношение. С целью развития у дошкольников умения согласовывать действия с другими детьми – героями сказки, с воспитателями провели игру инсценировку «Заяц – хвоста». Предварительно вспомнили содержание русской народной сказки, рассматривали иллюстрации и разучивали диалоги героев. В процессе организации пальчикового театра по сказке были предложены фигурки двух зайцев (маленького и большого), ворона и две собаки; и продемонстрированы несколько приемов для обучения детей самостоятельному распределению ролей и очередности выступления. Также воспитателям предложили вариант использования театрализованной инсценировки «Доктор Айболит» с целью развития у детей желания проявлять инициативу в распределении обязанностей; воспитания доброжелательных отношений к окружающим. Нужно было очень внимательно осмотреть «больную игрушку-зверушку», проявить заботу, вылечить и создать ему радостное настроение. Интерес у воспитателей вызывали и дидактические игры, направленные на развитие эмоциональной отзывчивости. Использовали игры с целью закрепления представлений об эмоциональном проявлении человека и животного, умения адекватно выражать свои чувства, учились актерскому перевоплощению («Найди и покажи», «Составь портрет», «Найди пару» и др.). Все эти игры можно использовать в работе с детьми.

По мнению М.И. Чистяковой при произвольном воспроизведении выразительных движений происходит оживление соответствующих эмоций, и могут возникнуть яркие воспоминания не «отреагированных» ранее переживаний [6].

Используя разные, нетрадиционные формы работы, мы повышали уровень сформированности эмоционального интеллекта у воспитателей, которые, в свою очередь, успешно проводили аналогичную работу в своих группах по развитию эмоциональной сферы у детей дошкольного возраста. Игры, которые проводились с детьми, были адаптированы и нацелены на формирование трех критериев эмоционального интеллекта, преимущественно когнитивного и эмоционального, которые позволяют формировать представление об эмоциях человека и умения понимать, распознавать и воспроизводить такие эмоциональные состояния, как радость, печаль, страх, злость, удивление. Несомненно, развивался и поведенческий критерий, в процессе каждой игры воспитатели формировали способность управлять эмоциональными реакциями и способами проявления у ребенка эмоциональной ориентации на сверстника. Игры развивали у дошкольников желание помогать друг другу, проявлять инициативу в распределении между собой обязанностей, ролей, а также способствовали развитию навыков общения, сотрудничества в группе сверстников, умение понимать эмоции других людей.

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.

Эмоциональный интеллект является важным фактором, влияющим на успешность педагогической деятельности. Он помогает воспитателю лучше понять своих воспитанников и создать благоприятную образовательную среду.

Литература:

1. Андреева, И. Н. Интегративная модель эмоционального интеллекта / И. Н. Андреева // Журнал Белорусского государственного университета. – 2019. – № 1. – С. 125-133.
2. Гоулман, Д. Эмоциональный интеллект. Почему он может значить больше, чем IQ / Д. Гоулман. – Москва, 2013. – 560 с.
3. Исаева, О. М. Развитие эмоционального интеллекта: обзор исследований / О. М. Исаева, С. Ю. Савинова // Современная зарубежная психология. – 2020. – Т. 10, № 1. – С. 39-49.
4. Кочетова, Ю. А. Методы диагностики эмоционального интеллекта / Ю. А. Кочетова, Е. В. Климакова // Современная и зарубежная психология. – 2019. – № 4. – С. 106-114.
5. Романова, Е. Н. Дифференциация понятий «эмоциональный интеллект» и «эмоциональная компетенция» / Е. Н. Романова // Международный научно-исследовательский журнал. – 2021. – № 1-4 (103). – С. 150-152.
6. Чистякова, М. И. Психогимнастика / под ред. М. И. Буянова, М. И. Чистякова. – 2-е изд. – Москва : Просвещение; ВЛАДОС, 1995. – 160 с.

Об авторе:

Хаертдинова Рамзия Мансуровна, доцент кафедры психолого-педагогического и специального дефектологического образования, ФГБОУ ВО «Набережночелнинский государственный педагогический университет», г. Набережные Челны, Россия, rnh777@mail.ru

Нугуманова Зилия Фаритовна, магистрант, ФГБОУ ВО «Набережночелнинский государственный педагогический университет», г. Набережные Челны, Россия, nugumanova_98@bk.ru

About the author:

Ramzia M. Khaertdinova, Associate Professor of the Department of Psychological, Pedagogical and Special Defectological Education, Naberezhnye Chelny State Pedagogical University, Naberezhnye Chelny, Russia

Zilya F. Nugumanova, Master's student, Naberezhnye Chelny State Pedagogical University, Naberezhnye Chelny, Russia

УДК 159.9.072.43

Сунгурова Н.Л., Тихонова А.А.

Особенности стратегий поведения в конфликтной ситуации и стрессоустойчивости у сотрудников московского метрополитена

В статье представлены результаты исследования особенности стратегий поведения в конфликтной ситуации и стрессоустойчивости сотрудников Московского метрополитена. 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, Anastasia.A. Tikhonova

Specifics of conflict behavior strategies and stress among the moscow metro stuff

The article presents the results of a study of the peculiarities of behavioral strategies in a conflict situation and stress among the Moscow Metro stuff. The choice of strategy determines the behavior of a person in a stressful situation of conflict and forms relationships in the work team.

Keywords: behavior strategies, stress, conflict, stress resistance.

Основная часть. Конфликт в организации является важной частью любого современного социума. Противоречия в знаниях, мотивах личностных чертах, построениях, лидерских ролях потребностях, установках, отношениях, убеждениях, ценностях все это может стать источником конфликтов [6].

Неопределенный объем ответственности может создавать неясность в ролях и обязанностях каждого сотрудника, что может приводить к конфликтам. Особенности поведения сотрудников, такие как агрессивность, недостаток коммуникационных навыков или непрофессиональное поведение, также могут способствовать возникновению конфликтов [2; 10].

Определение и концепции конфликта разрабатывали Л. Козер,

Р. Дарендорф, М. Вебер, Э. Дюркгейм. Из отечественных авторов конфликт изучали А.Я. Анцупов, Н.В. Гришина, А.Г. Здравомыслов, А.И. Шипилов и др. На основании анализа концепций, конфликт – это всегда противоречие, противоборство целей, интересов, мнений [3; 10].

Успешное управление конфликтами в организации включает различные стратегии, такие как эффективная коммуникация, развитие навыков конфликтологии, установление четких ролей и ответственностей, рациональное управление ресурсами и создание поддерживающей рабочей среды. Важно также учитывать индивидуальные потребности и особенности сотрудников, чтобы предотвратить возникновение конфликтов и способствовать конструктивному разрешению тех, которые все же возникают.

В ситуации конфликта сотрудник выбирает одну из моделей поведения для эффективного решения проблемы. Выделяют пять стратегий поведения в конфликтных ситуациях: приспособление – изменение позиции; компромисс – урегулирование разногласий путём взаиморасчетов; сотрудничество – совместная выработка решения, отвечающего потребностям всех сторон; игнорирование конфликта – желание выйти из конфликтной ситуации;

соперничество, конкуренция - открытая борьба за собственные интересы с целью дальнейшего отстаивания своих позиций [8; 10].

В организации существуют различные стратегии поведения в конфликтах, которые могут помочь решить проблемы и создать гармоничную рабочую среду. Вот несколько примеров:

1. Коммуникация и слушание: Важно общаться открыто и честно с другими сторонами конфликта. Слушайте активно и проявляйте эмпатию к точке зрения других людей.

2. Коллаборация: Сотрудничество и поиск взаимовыгодных решений могут помочь найти компромисс и удовлетворить интересы всех сторон. Попытайтесь найти общие цели и работать вместе над их достижением.

3. Управление конфликтом: Используйте различные стратегии для управления или разрешения конфликта, включая выявление источника проблемы, предложение альтернативных решений и медиацию.

4. Регулярное обратной связи: Установите четкие и частые каналы коммуникации, чтобы устранить недоразумения и предотвратить накопление обид или разочарования.

5. Уважение различий: Признайте, что конфликты могут возникать из-за различий во взглядах, ценностях и предпочтениях. Уважайте эти различия и стремитесь к взаимопониманию.

6. Руководство и лидерство: Руководители должны принимать активную роль в управлении конфликтами, устанавливая правила и нормы поведения, а также решать проблемы вовремя.

Каждая ситуация конфликта уникальна, и может потребоваться комбинация различных стратегий для его успешного решения. Важно быть открытыми к диалогу и готовыми к компромиссам для достижения положительных результатов.

Эмоциональный интеллект играет важную роль в организации, влияя на качество работы, командное сотрудничество и уровень удовлетворенности сотрудников.

Сотрудники с развитыми навыками эмоционального интеллекта могут лучше адаптироваться к изменениям, а также быть более толерантными и коммуникабельными в отношениях с коллегами. Они могут проявлять большую эмпатию, что способствует лучшему пониманию потребностей и ожиданий других людей. Кроме того, высокий уровень эмоционального интеллекта у руководителей организации может способствовать созданию эмоционально поддерживающей и стимулирующей рабочей среды. Такие руководители могут лучше мотивировать и вдохновлять своих подчиненных, а также уметь эффективно решать конфликты и преодолевать трудности [1; 10].

Руководители, которые обдумывают свои действия, получается создать атмосферу взаимопонимания и поддержки, что способствует лучшему проведению изменений в организации. Они могут быть гибкими и открытыми для новых идей и точек зрения, а также готовыми к адаптации и росту, чтобы достичь успеха в периоды организационных перемен [8].

В целом, развитие эмоционального интеллекта в организации может способствовать повышению производительности, улучшению качества работы и созданию положительной рабочей атмосферы [9].

Стресс в организации является распространенной проблемой, которая может оказывать негативное влияние на сотрудников и организацию в целом.

Высокий уровень стресса у сотрудников может привести к снижению эффективности работы, повышенной утомляемости и неудовлетворенности. Это может сказаться на их продуктивности и способности выполнять свои обязанности [2; 10].

Важно создавать здоровую и поддерживающую рабочую среду. Это может включать в себя установление ясных и реалистичных ожиданий, распределение рабочей нагрузки, коммуникацию и коллективную работу, а также способы поощрения и признания достижений [4].

Эффективное управление стрессом в организации может способствовать повышению благополучия сотрудников, улучшению качества работы и снижению рисков, связанных с психологическим здоровьем [1].

Л.А. Китаев-Смык, определяет стресс, как неспецифические психологические и физиологические проявления адаптационной активности при сильных, экстремальных для организма воздействиях, имеющих определенную значимость для человека [7].

В психологии Стрессоустойчивость представляется понятием, которое включает в себя следующие показатели: эмоциональный компонент, волевая составляющая, интеллект и психофизиологический элемент.

В зависимости от индивидуальных особенностей личности можно выделить три уровня устойчивости к стрессам: низкий, средний и высокой [5; 10].

Исследований на тему стрессоустойчивости и конфликтного поведения сотрудников Московского метрополитена практически нет. Поэтому проведенное нами исследование особенностей стратегий поведения работников вышеуказанной организации является актуальным.

Методология исследования. В работе было проведено эмпирическое исследование особенностей стратегий поведения и стрессоустойчивости сотрудников Московского метрополитена. Исследование проводилось на базе ГУП «Московский метрополитен». Выборку составили 80 человек (80 мужчин) в возрасте от 26 до 45 лет и составляет две группы: 1 группа - инженерно-технические работники (ИТР); 2 группа - машинисты электропоезда.

В работе были использованы: опросник «Методика диагностики стратегии поведения в конфликтной ситуации К. Томаса»; опросник «Методика диагностики трудового стресса Ч. Спилбергера (адаптирован А.Б. Леоновой и С.Б. Величковской); опросник «Экспресс-диагностика устойчивости к конфликтам» (Н.П. Фетискин, В.В. Козлов, Г.М. Мануйлов); 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 26».

Результаты исследования. Сравнительный анализ результатов стратегий поведения в конфликтных ситуациях сотрудников Московского метрополитена проводился с использованием U-критерия Манна-Уитни.

Значимые различия между выборками были выявлены в шкалах: «Компромисс» ($U=432,5$, $p=0,000$), «Приспособление» ($U=582,5$, $p=0,033$). Вышеперечисленные стратегии имеют смысл, когда у оппонентов есть общая цель. Целью в данном случае является – отсутствие сбоев на линиях метрополитена. По шкале стратегия поведения «Соперничество» ($U=422$, $p=0,000$), это обусловлено должностными обязанностями и профессиональными навыками, так как обязанности сотрудников ИТР более разносторонние, нежели у машинистов. (Рис 1.)

Существуют различия по шкале «Экспресс-диагностика устойчивости к конфликтам» ($U=498,5$, $p=0,004$). Средний показатель у инженерно-технических работников (ИТР) - 32,96, у машинистов - 48,04. Это обусловлено должностными обязанностями и профессиональными навыками, так как обязанности сотрудников ИТР более разносторонние, нежели у машинистов.

По шкале «Перцептивная оценка типа стрессоустойчивости» ($U=413$, $p=0,000$). Среднее значение у инженеров – 50,18, у машинистов – 30,83. Результаты показали, что машинисты более стрессоустойчивы, чем инженеры. Это объясняется тем, что работники данной профессии проходят специальную подготовку штатными психологами. Из-за особенностей профессии машиниста кандидаты с неустойчивостью к стрессам не способны долго продержаться в профессии.

По шкале «Методика диагностики трудового стресса Ч. Спилбергера» различий не выявлено. Как показало исследование такой фактор, как «срочность принятия решений» максимально выражен в обеих группах. Данные показатели обусловлены спецификой работы обеих групп. Физическое и психологическое благополучие: забота о здоровье и благополучии помогает машинистам справляться со стрессом.

Корреляционный анализ результатов исследования по выборке инженерно-технических работников с использованием коэффициента корреляции Спирмена не выявил значимых взаимосвязей между стратегиями поведения, характеристиками стресса и стрессоустойчивости.

Корреляционный анализ по выборке машинистов электропоезда показал отсутствие взаимосвязи между шкалами стратегий поведения и шкалой перцептивной оценки типа стрессоустойчивости.

Между шкалами стратегия поведения «Сотрудничество» и шкалой методики диагностики трудового стресса «Частота стресса» обнаружена положительная корреляция ($r_s= 0,323$, $p \leq 0,05$). Является эффективной в ситуациях сильной взаимозависимости оппонентов, склонности обоих игнорировать различия во власти, важности решения для обеих сторон, беспристрастности участников.

Положительная взаимосвязь выявлена между шкалами стратегия поведения «Компромисс» и шкалой «Основные стрессоры по весу», таких как «Повышенная ответственность», «Срочность принятия решений», «Шум и внешние помехи» ($r_s= 0,451$, $p \leq 0,05$). Отрицательная взаимосвязь выявлена между стратегией поведения «Приспособление» и шкалой методики диагностики трудового стресса «Основные стрессоры по весу» ($r_s= -0,415$, $p \leq 0,05$). Машинисты должны быть самостоятельными и в состоянии управлять своим временем и ресурсами, чтобы избежать перегрузки информацией и выгорания.

Между шкалами стратегия поведения «Приспособление» и шкалой методики диагностики трудового стресса «Сила стресса» обнаружена отрицательная корреляция ($r_s= -0,454$, $p \leq 0,05$). Отрицательная взаимосвязь выявлена между стратегией поведения «Приспособление» и шкалой «Частота стресса» ($r_s= -0,579$, $p \leq 0,05$). Чем чаще применяется стратегия поведения «Приспособление», тем вероятнее наличие миролюбивого характера, для которого отношения с оппонентом важнее предмета спора.

Выводы. В работе были исследованы особенности стратегий поведения в конфликтных ситуациях и стрессоустойчивости сотрудников Московского метрополитена.

Анализ результатов показал, что главной стратегией поведения в конфликтных ситуациях у инженеров является «Компромисс», машинисты электропоезда выбирают «Приспособление». Стрессоустойчивость у машинистов

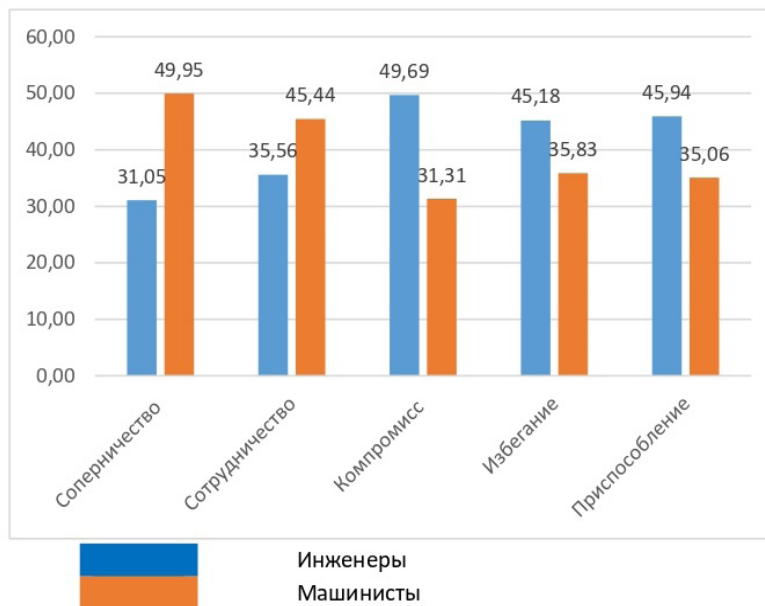


Рисунок 1 – Сравнительный анализ по шкалам опросника «Стратегии поведения в конфликтной ситуации К. Томаса»

выше, чем у представителей ИТР. Машинисты являются более миролюбивыми, в отличие от инженеров, у которых уровень конфликтности выше.

Результаты показали, что машинисты более стрессоустойчивы, чем инженеры, это объясняется особенностью и требованиями выбранной профессии. Данные различия связаны с особенностями профессиональной деятельности инженеров и машинистов. Стрессоустойчивость у машинистов метрополитена играет важную роль в обеспечении безопасности и эффективности системы перевозок.

Машинисты должны быть способными контролировать и управлять своими эмоциями в стрессовых ситуациях, таких как трафик, задержки или чрезвычайные ситуации.

Инженеры должны уметь быстро и эффективно принимать решения в нестандартных ситуациях и непредвиденных обстоятельствах, таких как отключение электричества или неисправности оборудования.

Сотрудникам метрополитена важно иметь навыки коммуникации, чтобы эффективно общаться с пассажирами, диспетчерами и другими членами команды в случае необходимости.

Лица, которые поступают на работу, связанную с движением электропоездов, и перевозкой людей, должны пройти профессиональное обучение, профессиональный отбор и выдержать испытания.

Представители инженерной профессии проводят исследования и эксперименты, анализируют данные и применяют различные методы технического анализа для оптимизации процессов, следят за их работоспособностью и соответствием установленным требованиям.

Результаты исследования отображают специфику профессиональной деятельности инженерно-технических работников и подчеркивают особенности профессии машиниста, кандидаты с неустойчивостью к стрессам не способны долго продержаться в данной профессии.

Литература:

1. Конфликтология: теория, история, библиография : сборник / А.Я. Анцупов, А.И. Шипилов ; Российская Федерация, Министерство обороны, Военный университет (Москва). - Москва : [б. и.], 1996. - 143 с.
2. Боровикова, С. А. Психологическое обеспечение профессиональной деятельности : учебное пособие / С. А. Боровикова С.А. - Москва : Просвещение, 2004. - 151 с.
3. Гришина, Н. В. Психология конфликта / Н. В. Гришина. - Санкт-Петербург : Питер, 2014.
4. Емельянов, С. М. Управление конфликтами в организации : учебник и практикум для академического бакалавриата / С. М. Емельянов. - 2-е изд., испр. и доп. - Москва : Издательство Юрайт, 2018. - 261 с. - (Серия : Бакалавр. Академический курс).
5. Леонова, А. Б. Основные подходы к изучению профессионального стресса : учебное пособие / А. Б. Леонова. - Харьков, 2004. - 316 с.
6. Трошин, В. Д. Стресс и стрессогенные расстройства. Диагностика, лечение и профилактика / В. Д. Трошин. - Москва, 2007.
7. Управление организацией : учебник / М. В. Петрович [и др.]; под научн. ред. М. В. Петровича. - Минск : Дикта, 2014. - 864 с.
8. Сунгурова, Н. Л. Особенности стратегий поведения в конфликтной ситуации и стрессоустойчивости медицинских и научных работников / Н. Л. Сунгурова, И. А. Соловьева // Вестник Набережночелнинского государственного педагогического университета. - 2022. - № 6 (41). - С. 155-157.
9. Сунгурова, Н. Л. Особенности эмоционального интеллекта у работников сфер здравоохранения и образования / Н. Л. Сунгурова, О. А. Мискачева // Вестник Набережночелнинского государственного педагогического университета. - 2022. - № 6 (41). - С. 152-154.

Об авторе:

Сунгурова Нина Львовна, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии и педагогики, Российский университет дружбы народов им. Патриса Лумумбы (РУДН), г. Москва, Россия, sungurova-nl@rudn.ru

Тихонова Анастасия Алексеевна, студент-магистр 3 курса, Российский университет дружбы народов им. Патриса Лумумбы (РУДН), г. Москва, Россия, 1132210124@pfur.ru

About the author:

Nina L. Sungurova, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor of the Department of Psychology and Pedagogy, Peoples' Friendship University of Russia. Patrice Lumumba (RUDN University), Moscow, Russia

Anastasia A. Tikhonova, 3rd year master's student, Peoples' Friendship University of Russia. Patrice Lumumba (RUDN University), Moscow, Russia

ISSN 2713-2730



9 772713 273002 >