

ISSN 2072-0297

# МОЛОДОЙ УЧЁНЫЙ

МЕЖДУНАРОДНЫЙ НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ



**11** 2023  
ЧАСТЬ III

16+

# Молодой ученый

## Международный научный журнал

### № 11 (458) / 2023

Издается с декабря 2008 г.

Выходит еженедельно

*Главный редактор:* Ахметов Ильдар Геннадьевич, кандидат технических наук

*Редакционная коллегия:*

Жураев Хусниддин Олтинбоевич, доктор педагогических наук (Узбекистан)  
Иванова Юлия Валентиновна, доктор философских наук  
Каленский Александр Васильевич, доктор физико-математических наук  
Кошербаева Айгерим Нуралиевна, доктор педагогических наук, профессор (Казахстан)  
Куташов Вячеслав Анатольевич, доктор медицинских наук  
Лактионов Константин Станиславович, доктор биологических наук  
Сараева Надежда Михайловна, доктор психологических наук  
Абдрасилов Турганбай Курманбаевич, доктор философии (PhD) по философским наукам (Казахстан)  
Авдеюк Оксана Алексеевна, кандидат технических наук  
Айдаров Оразхан Турсункожаевич, кандидат географических наук (Казахстан)  
Алиева Тарана Ибрагим кызы, кандидат химических наук (Азербайджан)  
Ахметова Валерия Валерьевна, кандидат медицинских наук  
Бердиев Эргаш Абдуллаевич, кандидат медицинских наук (Узбекистан)  
Брезгин Вячеслав Сергеевич, кандидат экономических наук  
Данилов Олег Евгеньевич, кандидат педагогических наук  
Дёмин Александр Викторович, кандидат биологических наук  
Дядюн Кристина Владимировна, кандидат юридических наук  
Желнова Кристина Владимировна, кандидат экономических наук  
Жуйкова Тамара Павловна, кандидат педагогических наук  
Игнатова Мария Александровна, кандидат искусствоведения  
Искаков Руслан Маратбекович, кандидат технических наук (Казахстан)  
Калдыбай Кайнар Калдыбайулы, доктор философии (PhD) по философским наукам (Казахстан)  
Кенесов Асхат Алмасович, кандидат политических наук  
Коварда Владимир Васильевич, кандидат физико-математических наук  
Комогорцев Максим Геннадьевич, кандидат технических наук  
Котляров Алексей Васильевич, кандидат геолого-минералогических наук  
Кузьмина Виолетта Михайловна, кандидат исторических наук, кандидат психологических наук  
Курпаяниди Константин Иванович, доктор философии (PhD) по экономическим наукам (Узбекистан)  
Кучерявенко Светлана Алексеевна, кандидат экономических наук  
Лескова Екатерина Викторовна, кандидат физико-математических наук  
Макеева Ирина Александровна, кандидат педагогических наук  
Матвиенко Евгений Владимирович, кандидат биологических наук  
Матроскина Татьяна Викторовна, кандидат экономических наук  
Матусевич Марина Степановна, кандидат педагогических наук  
Мусаева Ума Алиевна, кандидат технических наук  
Насимов Мурат Орленбаевич, кандидат политических наук (Казахстан)  
Паридинова Ботагоз Жаппаровна, магистр философии (Казахстан)  
Прончев Геннадий Борисович, кандидат физико-математических наук  
Рахмонов Азизхон Боситхонович, доктор педагогических наук (Узбекистан)  
Семахин Андрей Михайлович, кандидат технических наук  
Сенцов Аркадий Эдуардович, кандидат политических наук  
Сенюшкин Николай Сергеевич, кандидат технических наук  
Султанова Дилшода Намозовна, доктор архитектурных наук (Узбекистан)  
Титова Елена Ивановна, кандидат педагогических наук  
Ткаченко Ирина Георгиевна, кандидат филологических наук  
Федорова Мария Сергеевна, кандидат архитектуры  
Фозилов Садриддин Файзуллаевич, кандидат химических наук (Узбекистан)  
Яхина Асия Сергеевна, кандидат технических наук  
Ячинова Светлана Николаевна, кандидат педагогических наук

*Международный редакционный совет:*

Айрян Заруи Геворковна, кандидат филологических наук, доцент (Армения)  
Арошидзе Паата Леонидович, доктор экономических наук, ассоциированный профессор (Грузия)  
Атаев Загир Вагитович, кандидат географических наук, профессор (Россия)  
Ахмеденов Кажмурат Максutowич, кандидат географических наук, ассоциированный профессор (Казахстан)  
Бидова Бэла Бертовна, доктор юридических наук, доцент (Россия)  
Борисов Вячеслав Викторович, доктор педагогических наук, профессор (Украина)  
Буриев Хасан Чутбаевич, доктор биологических наук, профессор (Узбекистан)  
Велковска Гена Цветкова, доктор экономических наук, доцент (Болгария)  
Гайич Тамара, доктор экономических наук (Сербия)  
Данатаров Агахан, кандидат технических наук (Туркменистан)  
Данилов Александр Максимович, доктор технических наук, профессор (Россия)  
Демидов Алексей Александрович, доктор медицинских наук, профессор (Россия)  
Досманбетов Динар Бакбергенович, доктор философии (PhD), проректор по развитию и экономическим вопросам (Казахстан)  
Ешиев Абдыракман Молдоалиевич, доктор медицинских наук, доцент, зав. отделением (Кыргызстан)  
Жолдошев Сапарбай Тезекбаевич, доктор медицинских наук, профессор (Кыргызстан)  
Игисинов Нурбек Сагинбекович, доктор медицинских наук, профессор (Казахстан)  
Кадыров Кулуг-Бек Бекмуратович, доктор педагогических наук, и.о. профессора, декан (Узбекистан)  
Каленский Александр Васильевич, доктор физико-математических наук, профессор (Россия)  
Козырева Ольга Анатольевна, кандидат педагогических наук, доцент (Россия)  
Колпак Евгений Петрович, доктор физико-математических наук, профессор (Россия)  
Кошербаева Айгерим Нуралиевна, доктор педагогических наук, профессор (Казахстан)  
Курпаяниди Константин Иванович, доктор философии (PhD) по экономическим наукам (Узбекистан)  
Куташов Вячеслав Анатольевич, доктор медицинских наук, профессор (Россия)  
Кыят Эмине Лейла, доктор экономических наук (Турция)  
Лю Цзюань, доктор филологических наук, профессор (Китай)  
Малес Людмила Владимировна, доктор социологических наук, доцент (Украина)  
Нагервадзе Марина Алиевна, доктор биологических наук, профессор (Грузия)  
Нурмамедли Фазиль Алигусейн оглы, кандидат геолого-минералогических наук (Азербайджан)  
Прокопьев Николай Яковлевич, доктор медицинских наук, профессор (Россия)  
Прокофьева Марина Анатольевна, кандидат педагогических наук, доцент (Казахстан)  
Рахматуллин Рафаэль Юсупович, доктор философских наук, профессор (Россия)  
Ребезов Максим Борисович, доктор сельскохозяйственных наук, профессор (Россия)  
Сорока Юлия Георгиевна, доктор социологических наук, доцент (Украина)  
Султанова Дилшода Намозовна, доктор архитектурных наук (Узбекистан)  
Узаков Гулом Норбоевич, доктор технических наук, доцент (Узбекистан)  
Федорова Мария Сергеевна, кандидат архитектуры (Россия)  
Хоналиев Назарали Хоналиевич, доктор экономических наук, старший научный сотрудник (Таджикистан)  
Хоссейни Амир, доктор филологических наук (Иран)  
Шарипов Аскар Калиевич, доктор экономических наук, доцент (Казахстан)  
Шуклина Зинаида Николаевна, доктор экономических наук (Россия)

---

---

На обложке изображена *Заха Мохаммад Хадид* (1950–2016), ирако-британский архитектор и дизайнер арабского происхождения, представительница деконструктивизма. В 2004 году стала первой в истории женщиной, награжденной Притцкеровской премией. Дама-командор ордена Британской империи, иностранный член Американского философского общества.

Заха Хадид родилась в состоятельной семье в иракском Багдаде. Ее мама Ваджиха аль-Сабунджи была художником, а отец Мухаммад аль-Хадж Хусейн Хадид входил в число соучредителей Национально-демократической партии Ирака. Образование Хадид получала в монастырской французской школе в Багдаде, потом — на математическом факультете в Американском институте в Бейруте. Позднее она поступила в школу архитектурной ассоциации в Лондоне, где окончила курс мастеров Рем Колхаса и Элии Зенгелиса. Дипломной работой Хадид стал план отеля-моста над Темзой «Тектоник Малевича».

После окончания архитектурной школы Заха поступила на работу в проектное бюро своего учителя, легендарного голландца Рема Колхаса. После ухода в 1980 году из бюро ОМА Хадид организовала собственную фирму — Zaha Hadid Architects. Первое здание по ее проекту возведено в 1993 году — это была пожарная станция для мебельной компании Vitra, которая своим летящим козырьком-крылом напоминала работы советских авангардистов 1920-х годов. Мировая слава к Хадид пришла после возведения Центра современного искусства Розенталя в США.

На творчество Захи Хадид оказал влияние русский авангард. Любимым художником архитектора был Казимир Малевич. Хадид работала в стиле деконструктивизма, главной особенностью которого является визуальное нарушение законов архитектоники. Все здания кажутся мягкими, неустойчивыми, падающими или расплывающимися в разные стороны. Проекты Захи известны своим футуристическим обликом и «устричными» формами, благодаря которым грани словно перетекают друг в друга. Каждая конструкция просчитывается по специальным алгоритмам, реализация которых стала возможной благодаря компьютерному моделированию.

Одной из узнаваемых работ архитектора стал многофункциональный торгово-офисный комплекс Sky SOHO в Шанхае. Он представляет собой четыре башни обтекаемой формы, которые соединяют четыре озелененных моста.

Заха Хадид также спроектировала Центр Гейдара Алиева в Баку. Он включает в себя просторный музей, выставочные залы и офисы в стиле минимализма. Волнообразное здание практически не имеет прямых линий.

Capital Hill Residence в Барвихе — единственный проект частного жилого дома по проекту Хадид. Необычный особняк принадлежит российскому девелоперу. По своей форме дом напоминает инопланетный корабль.

Заха неоднократно бывала в России. 31 мая 2004 года в здании Эрмитажного театра (Санкт-Петербург) состоялась церемония вручения Захе Хадид Притцкеровской премии. В том же году Хадид выступила с программной лекцией в московском Центральном доме архитектора. Годом позже в рамках выставки «АРХ Москва» Заха Хадид провела мастер-класс.

В том же 2005 году компания «Капитал Групп» заявила о своем сотрудничестве с Хадид в процессе проектирования жилого комплекса «Живописная Тауэр» на Живописной улице в Москве.

Хадид была членом Международного попечительского комитета по созданию в Москве музея Дом Мельникова.

Одна из последних работ архитектора — бизнес-центр Dominion Tower — расположен на Шарикоподшипниковской улице в Москве. Здание выглядит как сдвинутые тектонические плиты. Фасад имеет четкое деление на горизонтальные отсеки, а каждый следующий этаж смещен относительно предыдущего.

В 2015 году в Эрмитаже в рамках проекта «Эрмитаж 20/21» состоялась первая в России ретроспективная выставка архитектора под названием «Заха Хадид в Государственном Эрмитаже». Критики и публика высказывают неоднозначное мнение о ее творчестве. Но даже те, кому не нравятся эксцентричные здания Zaha Hadid Architects, признают талант архитектора.

Заха Хадид скончалась 31 марта 2016 года в возрасте 65 лет от сердечного приступа в Майами, где проходила лечение от бронхита. Ее внезапная смерть не остановила ведение проектов. Продолжаются работы над проектами в Казахстане, США, Китае и других странах. В августе 2020 года стало известно, что бюро Захи Хадид стало победителем открытого конкурса на проектирование станции с рабочим названием «Кленовый бульвар 2» Большой кольцевой линии Московского метрополитена.

*Информацию собрала ответственный редактор  
Екатерина Осянина*

---

---

## СОДЕРЖАНИЕ

### ПЕДАГОГИКА

<b>Базаева О. Н.</b> Использование современных технологий в практической работе логопеда детской поликлиники .....	141
<b>Былинкина М. А.</b> Изучение уровня сформированности слоговой структуры речи у дошкольников с общим недоразвитием речи .....	144
<b>Горлова Г. А.</b> Формы, методы, приемы саморазвития личности учителя.....	146
<b>Дурдиева Г. А., Дурдиев Л. А., Дурдиева Ш. А.</b> Роль и значение лабораторных практикумов в освоении физики и астрономии.....	148
<b>Yerbolganova Z. K.</b> Implementing of multimedia technologies in a foreign language lesson for university students.....	149
<b>Корлякова С. Г., Чопозова М. А.</b> Психологическая компетентность современного педагога как условие качественного освоения образовательной программы .....	152
<b>Куцевалова Л. А.</b> Использование игровой деятельности в практике обучения иностранному языку младших школьников.....	154
<b>Максимова Е. В.</b> Использование интернет-ресурсов на уроке математики .....	158
<b>Массарская Ю. Р.</b> Развитие социального интеллекта у детей подготовительной группы детского сада .....	159
<b>Муродалиева М. М., Беляев О. В.</b> История формирования здорового образа жизни в России .....	161
<b>Петрова И. С.</b> Формирование воображения у дошкольников с ранним детским аутизмом в процессе работы со сказкой.....	165
<b>Санакоева О. В., Носенко Т. Н.</b> Методические рекомендации по планированию воспитательно-образовательного процесса в логопедической группе (из опыта работы) ...	166

<b>Скакалин В. Э.</b> Анализ тематики выполненных проектов учащимися Вологодской области.....	168
<b>Ткаченко И. А.</b> Феномен подражания (на примере героев войн) как инструмент формирования у кадет устойчивого интереса к военной профессии на всех этапах профессиональной ориентации...	171
<b>Третьякова Е. В.</b> Ассистивные технологии сопровождения детей с нарушением зрения .....	174
<b>Челтыгмашева С. П.</b> Приёмы коррекции дисграфии у младших школьников (из опыта работы) .....	176
<b>Шумеева О. Ю., Волкова Е. В.</b> Сказкотерапия как способ лечения сказкой ...	177

### ПСИХОЛОГИЯ

<b>Важенина В. Ю., Авдеева Н. Н.</b> Связь социальной тревожности и жизнестойкости в юношеском возрасте.....	179
<b>Козлова М. А.</b> Личностные характеристики сотрудников МЧС .....	181
<b>Михальчук А. В., Гапанович-Кайдалова Е. В.</b> Формирование навыков эмоциональной саморегуляции у слабослышащих детей младшего школьного возраста на коррекционных занятиях по социально-бытовой ориентировке .....	183
<b>Морозова А. А.</b> Базисные убеждения и копинг-стратегии подростков, склонных к суицидальному поведению .....	185
<b>Никитенко И. М., Ляпкало Е. Н.</b> Признаки и симптомы раннего детского аутизма.....	191

### СОЦИОЛОГИЯ

<b>Берг А. Р.</b> Последствия миграционных процессов в странах Северной Европы .....	194
---	-----

**Васильев В. Н.**  
Социально-трудовая реабилитация  
инвалидов трудоспособного возраста  
с ограниченными возможностями в условиях  
психоневрологического дома-интерната ..... 197

## ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА И СПОРТ

**Ефремова Н. В.**  
Пропаганда олимпизма, физической культуры  
и спорта музейными методами на примере  
выставки «Олимпийцы русского Севера» ..... 200

**Кошарная С. В.**  
Что влияет на настроение и физическую  
активность в течение дня ..... 203

**Мялькин О. И., Куликов Д. Ю.**  
Система тренировочного процесса на начальном  
этапе подготовки спортсмена-пауэрлифтера... 205

**Хабибуллин И. Р., Азовцева О. В., Никитин В. А.**  
Учебно-тренировочное занятие на развитие  
командной позиционной защиты в волейболе  
в предсоревновательный период..... 208

## ФИЛОЛОГИЯ, ЛИНГВИСТИКА

**Ахмедова Г. З., Уссаева А. Р.**  
Гуманистические идеи великого Магтымгулы  
Фраги ..... 211

**Chukayeva T. K.**  
On the image of long-bearded dwarves in English  
and Kazakh folklore ..... 212

## ПЕДАГОГИКА

### Использование современных технологий в практической работе логопеда детской поликлиники

Базаева Ольга Николаевна, логопед  
Шатурская областная больница (Московская обл.)

Речевой (фонематический) слух — это врожденная способность улавливать и различать на слух звуки (фонемы) родного языка, а также понимать смысл различного сочетания звуков, слова, фразы, текста. Речевой слух развивается с младенчества, особая интенсивность его развития происходит в первые 5–6 лет жизни ребенка. Сначала малыш реагирует на любые звуки, затем на интонацию, ритм, общий звуковой рисунок слова, а в два года слышит и различает на слух все звуки речи.

Роль фонематического слуха трудно переоценить. От его уровня развития зависит формирование речи в целом. Чем выше уровень фонематического слуха, тем быстрее ребенок усваивает фонематическую сторону языка. Несформированность фонематического слуха негативно влияет на формирование звукопроизношения; на нарушения звуковой и слоговой структур слова (пропуск, вставка, перестановка, повторение звуков и слогов); на связь фонематических и лексико-грамматических представлений. Всё это может привести к нарушению коммуникативной и учебной деятельности ребёнка. Такие речевые нарушения встречаются у детей с фонетико-фонематическим недоразвитием речи (ФФН) и общим недоразвитием речи (ОНР). Фонетико-фонематическое недоразвитие — это нарушение процессов формирования произносительной стороны родного языка у детей с различными речевыми расстройствами вследствие дефектов восприятия и произношения фонем. Общее недоразвитие речи у детей с нормальным слухом и сохранным интеллектом представляет собой нарушение, охватывающее как фонетико-фонематическую, так и лексико-грамматическую систему языка. В результате этих нарушений у школьников отмечается нарушение письменной речи (дисграфия, дислексия — частичное расстройство письма и чтения).

Эту гипотезу подтвердили в своих исследованиях Р.М. Боскис и Р.Е. Левина. Ими было выдвинуто предположение, что в преобладающем большинстве нарушения письменной речи

являются проявлением недоразвития фонематического восприятия — пониженной способности детей с нормальным слухом улавливать звуковые отношения, составляющие систему фонем родного языка.

Так была выдвинута и научно обоснована причина дисграфии и дислексии — фонематическое недоразвитие. Эта точка зрения в дальнейшем не только получила полное подтверждение, но и развилась в последующих работах Р.Е. Левиной, Н.А. Никашиной, Л.Ф. Спириной (38, 1997 г.), А.К. Марковой (21, 2007 г.), Г.И. Жаренковой и др. В их исследованиях нарушения письма и чтения трактуются в соответствии с системным подходом к патологии речи как проявлению речевого недоразвития. Итак, в настоящее время установлено, что нарушения письма и чтения у детей возникает в результате отклонений в развитии устной речи: несформированности в полной мере фонематического восприятия или, что бывает чаще, недоразвития всех ее компонентов (фонетико-фонематического и лексико-грамматического).

Такое объяснение причин нарушения письма и чтения у детей прочно утвердилось в логопедии не только нашей страны, но и зарубежной (С. Борель-Мэзоини, Р. Беккер).

Практика показывает, что благодаря достаточному уровню общего и речевого развития дети 6–7 лет обладают определенной готовностью к овладению грамоты.

Готовность обучения ребенка грамоте аналитико-синтетическим звуковым методом определяется возможностью осознания им звукового строя языка, т.е. переключения внимания от семантики слова к его звуковому составу — к умению услышать в слове отдельные звуки, понять, что они расположены в определенной последовательности. Ребенок с ОНР, у которого наблюдается несформированность фонематических представлений, этой готовностью не обладает. Исследования многих авторов показывают наличие специфических нарушений чтения и письма детей с ОНР. Так Л.Г. Парамонова (24, 2000 г.) указы-

вают на четыре группы *специфических ошибок письма*, не связанных с незнанием грамматических правил:

— замена букв по принципу сходства соответствующих им звуков. (сапка вместо шапка, телал вместо делал и др.). Дети, в письме которых имеются замены, касающиеся звонких и глухих согласных, не могут не затрудняться и в усвоении грамматического правила на правописание звонких и глухих согласных в конце и середине слова (дуп вместо дуб); Эта группа специфических ошибок письма чаще всего бывает связана с имеющимися у ребенка затруднениями в слуховой дифференциации звуков речи;

— искажение звуко-слоговой структуры слов и нарушение границ между словами в предложении. В этом случае могут наблюдаться непредсказуемые ошибки (тол вместо стол, молоток или моколо вместо молоко др.). В основе этой группы специфических ошибок письма лежат испытываемые ребенком затруднения в анализе речевого потока. Овладевающий грамотой ребенок еще до начала письма должен уметь выделять в нем отдельные слова, уловив границы между ними, и определить звуко-слоговой состав каждого слова. Обычно ребенку с ОНР такой анализ недоступен. Большие трудности для таких детей представляет и усвоение грамматического правила на слитное написание глагольных приставок;

— аграмматизмы в письме, написание как бы вопреки правилам грамматики (пять окнов вместо пять окон, красная яблоко вместо красное яблоко). Для детей, делающих такого рода ошибки, обычно бывает крайне затруднено усвоение грамматических правил на правописание безударных гласных, дети затрудняются в подборе проверочных слов, так как не чувствуют родства слов. Основное причиной аграмматизмов является заметное отставание в развитии устной речи, в бедности словарного запаса и в неумении грамматически правильно связывать слова между собой.

**Специфические ошибки чтения** (они не связаны с плохой техникой чтения) практически полностью совпадают со специфическими ошибками письма и имеют с ними общие причины:

— неправильное прочитывание (замены) букв, соответствующих акустически или артикуляторно близким звукам. Такие ошибки вызваны затруднениями в слуховой дифференциации звуков. Замена букв при чтении обычно исчезает раньше, чем при письме;

— грубое искажение при чтении звуко-слоговой структуры слова. Ребенок при чтении пропускает буквы или даже целые слоги, меняет их местами, добавляет лишние слоги, что резко затрудняет понимание прочитанного (кардашаш вместо карандаш). При этой форме нарушений чтения нередко отмечаются и затруднения в синтезе звуков в слоги. Слово тогда читается не по слогам, а по отдельным буквам (г-о-л-о-в-а). Это затрудняет узнавание ребенком прочитанного слова, а значит приводит и к непониманию читаемого;

— аграмматизмы при чтении, выражаются в неправильном согласовании слов между собой, в искажении или полном отсутствии окончаний в словах (много зеркалов вместо много зеркал). По мере овладения навыком чтения ребенок начинает узнавать слова «в лицо», по этой причине он не дочитывает

слова, а «домысливает». И если у ребенка есть аграмматизмы в устной речи, то это неизбежно проявится при чтении;

— неправильное прочитывание (замены) букв по принципу их оптического сходства. Этот вид нарушений чтения встречается у детей, у которых к началу обучения грамоте недостаточно сформированы зрительно-пространственные представления, дети затрудняются в различении сходных по начертанию букв (цапель вместо щавель);

— непонимание ребенком смысла прочитанного.

За последние три года, на базе ГБУЗ МО «Шатурской областной больницы», в результате обследования детей за 2020–2022 годы логопедом было выявлено увеличение несформированности фонематического слуха у детей.

За 2020 год у детей с ФФН — 29% дошкольников и школьников 5,7%; у детей с ОНР — 26,4% дошкольников и 1% школьников.

За 2021 год у детей с ФФН — 32% дошкольников и 3% школьников, с ОНР — 30% дошкольников и 2% школьников.

За 2022 год у детей с ФФН — 31% дошкольников и 5,3% школьников; у детей с ОНР — 20% дошкольников и 3% школьников.

Работу по формированию речевого слуха я провожу на индивидуальных занятиях, используя игры и упражнения. Для более эффективных результатов в работе с детьми, я использую мультисенсорный тренажер «ИНТОН — М».

Мультисенсорный речевой тренажер «ИНТОН-М» предназначен для постановки базовых навыков с целью формирования звучащей речи и коррекции некоторых нарушений звукопроизношения, начиная с доречевого периода.

Прибор обеспечивает одновременный контроль фонетических элементов речи по зрительному, слуховому и вибрационно-тактильному каналам восприятия. «ИНТОН-М» позволяет визуально контролировать изменение высоты тона (частоты колебания голосовых связок), дифференцировать согласные звуки по признаку звонкости/глухости, дифференцировать носовые и ротовые звуки, работать над громкостью, над ритмом и слитностью произносимых слов и фраз. Помимо визуального контроля фонетических элементов речи «ИНТОН-М» обеспечивает слуховой контроль речевых упражнений. Для этих целей в приборе предусмотрены усилитель мощности, речевой спектральный корректор, наушники. Работа слухового и визуального каналов восприятия речи дополняется вибрационно-тактильной чувствительностью благодаря подключению к прибору тактильного вибратора. Функциональная организация тренажера «ИНТОН-М» позволяет варьировать методические приемы обучения: проводить тренировочные упражнения на произвольное управление органами фонации, формировать произносительные навыки, развивать фонематический слух.

Тренажер включает в себя две световые шкалы: «Сила голоса» и «Высота голоса». Шкала «Сила голоса» используется при работе по обучению речевым выдохом, а в дальнейшем и голосом. Тренажер оборудован встроенным микрофоном, который позволяет работать со световыми шкалами в тестовом (проверочном) режиме без подключения проводных микрофонов. Используя шкалу «Сила голоса» с детьми, я учу управлять силу речевого выдоха и голоса. Для этого, ребенок дует

в микрофон и наблюдает силу речевого выдоха на 10-элементной шкале. А для работы с силой голоса (интенсивностью фонации) необходимо произносить в микрофон вокализованные звуки (слоги, слова, фразы) и наблюдать силу голоса на 10-элементной шкале.

Например, при работе над данной проблемой я предлагаю ребенку дыхательные и речевые упражнения на зрительное восприятие коротких и длинных звуков, при этом ребенок следит за столбиком светящихся индикаторов: А-А и А-А-А-А-А-А-А-А-А-А.

На световой шкале «Сила голоса» можно ставить метки желательной интенсивности силы речевого выдоха или голоса.

Шкалу «Высота голоса» использую при работе по обучению управления голосовыми связками и базовым навыкам интонирования.

Для работы с высотой голоса дети произносят в микрофон вокализованные звуки изменяя их по частоте, как от низких к высоким, так и наоборот, и наблюдают высоту голоса на 20-элементной шкале. Для слитного произнесения звуков, слогов, фраз используется индикатор «Слитно». Дети произносят в микрофон речевые упражнения, и наблюдают за индикатором при произнесении звуков (индикатор горит) и паузы между ними (индикатор не горит). Для развития фонематического слуха у детей я провожу следующие упражнения «Тихо — громко» на шкале «Высота голоса». Я предлагаю детям произносить гласные медленно одной артикуляцией на шепоте и громко. Например, упражнение «Дует ветер». Я предлагаю дуть как легкий летний ветерок у — у — у (тихо — тихо). А затем дую, как сильный ветер У-У-У (громко). Можно использовать картинки. Также предлагаю парные игрушки (большая и маленькая). Дети большие игрушки произносят громко, а маленькие — тихо.

Для различения звонких и глухих согласных (С — З, В — Ф, Ш — Ж, К — Г, Т — Д, П — Б), я использую датчик «ИНЗ», который прижимается рабочей поверхностью к шее области гортани, при этом ребенок чувствует вибрацию голосовых связок и одновременно наблюдает за включение или выключения голосовых связок на индикаторе тренажера, который загорается в момент включения голоса.

Например, упражнение «Глухой — звонкий», где я раздаю карточки — картинки и ребенок должен определить, где какой звук находится. Упражнение «Четвертый лишний», где я называю 4 слова: Августина — Агния — Ангелина — Акулина, ребенок повторяет и называет лишнее слово. Игра «Наоборот», где я называю слово, в котором первый звук звонкий согласный, а ребенок заменяет его на парный глухой. Например, дачка — (тачка), зайка — (сайка), грот — (крот). Игра «Где звук?», дети определяют согласный звук в начале, в конце или в середине.

При использовании наушников и тактильного вибратора использую следующие игры.

Игра «Доскажи словечко». Я предлагаю детям договорить в рифму слово (картинку) последний слог. Например,

А-А-А — я увидела ко (...та).

А-А-А — у меня в руках фа (...та).

Игра «Какое слово отличается»

ком — ком — кот — ком

канава — канав — канава — какоа

Игра «Слушай и выбирай», дети называют близкие по звучанию слова.

рак — бак — банан — мак

дом — ком — ветка — сом

А также я использую дистанционные образовательные технологии в коррекционной работе с детьми, которые реализуются с помощью синхронных методик. Синхронное обучение — это обучение в режиме «онлайн», когда ребенок с родителем и педагог находятся у автоматизированного рабочего места, занятие проводится по заранее составленному расписанию.

При организации дистанционного образования для обучения детей, я использую основные коммуникационные ресурсы:

Skype — это самая популярная программа с функцией качественной видеосвязи. Skype отлично подходит для индивидуальных занятий с детьми и со взрослыми. Преимущества логопедической работы в Skype: программа легко устанавливается, имеет простой функционал и интерфейс, с которым может разобраться и ребёнок, и взрослый; Skype позволяет демонстрировать свой экран, на котором могут быть открыты ваши картинки или логопедические задания.

ZOOM — платформа для конференций, которая помогает проводить не только индивидуальные занятия, но и групповые. Программа Zoom устроена немного сложнее, чем Skype. Но Zoom обеспечивает не менее качественную видеосвязь и также позволяет демонстрировать экран. Преимущества работы в Zoom: позволяет работать одновременно с небольшой группой детей; обеспечивает полную конфиденциальность логопедической работы; позволяет демонстрировать только экран с необходимым логопедическим пособием.

Современный портал Мерсибо — коррекционные занятия с помощью компьютерных игр, учитывающий индивидуальные способности ребенка, его физическое состояние, возраст и возможности. Игры Мерсибо состоят из двух частей: мотивационной и развивающей. Ребенок видит только первую: он ищет клад, чистит море и помогает индейцам. Одновременно с этим дети закрепляют звуки, отрабатывают предлоги, учатся считать — это развивающая часть игр. Над ней работают российские детские специалисты — коррекционные педагоги и этим игры отличаются от обычных развлекательных игр.

Игры подходят для занятий с обычными детьми и детьми с трудностями в психологическом развитии, с детьми, имеющими речевые нарушения легко заинтересовать и раскрепостить ребенка, вовлечь в занятие. Для адаптации игры к возможностям детей используются настройки: длительность, скорость, сложность. Есть настройки для уточнения задач специалиста: звуки для отработки, сила воздушной струи и другие параметры.

Специализированная компьютерная логопедическая программа «Игры для Тигры» (автор: Лизунова Л.Р., г. Пермь, 2004). Данная программа предназначена для коррекции общего недоразвития речи у детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста. «Игры для Тигры» позволяют эффективно организовать индивидуальную и подгрупповую работу с детьми. Программа построена на основе методик об-

учения детей с отклонениями в развитии Л. Н. Ефименковой, Г. А. Каше, Р. Е. Левиной, Л. В. Лопатиной. Решение учебных и коррекционных задач с помощью программы «Игры для Тигры» встраивается в систему общей коррекционной работы в соответствии с индивидуальными возможностями и потребностями детей. Каждое занятие является комплексным, то есть представляет собой оптимальную комбинацию традиционных и компьютерных средств коррекционного обучения, отвечающую индивидуальным образовательным потребностям ребенка с нарушениями речевого и языкового развития. Работа с использованием компьютерной программы проводится с опорой на зрительное восприятие и контроль над результатами деятельности пользователя. В некоторых упражнениях, вызывающих затруднения, предусмотрена возможность дополнительной опоры на слух. Таким образом, активизируются компенсаторные механизмы, позволяющие сформировать устойчивые визуально-кинестетические условно-ре-

флекторные связи центральной нервной системы. В процессе логопедической работы на их основе формируются правильные речевые навыки, а в дальнейшем самоконтроль за своей речью. Это позволяет эффективно и в более короткие сроки корректировать речевые нарушения. Компьютерная технология «Игры для Тигры» предлагает серии упражнений, входящих в четыре блока — Звукопроизношение, Просодика, Фонематика, Лексика, использование которых позволяет работать над формированием фонематического анализа и синтеза в процессе обучения ребенка с ОНР грамоте.

Эффективность такого обучения значительно повышается при систематическом его использовании. Но компьютер не заменяет традиционное занятие, а только дополняет его.

Использование инновационных технологий в логопедической работе направлено на повышение эффективности средств коррекции и помогают достижению максимально возможных успехов в преодолении речевых нарушений у детей.

## Изучение уровня сформированности слоговой структуры речи у дошкольников с общим недоразвитием речи

Былинкина Мария Андреевна, студент магистратуры  
Томский государственный педагогический университет

*В статье освещены результаты экспериментального исследования, направленного на изучение особенностей проявления недоразвития слоговой структуры слова у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. На основании полученных данных были выделены три группы дошкольников по уровню сформированности слоговой структуры.*

**Ключевые слова:** старший дошкольный возраст, общее недоразвитие речи, слоговая структура речи, нарушения речи.

Многообразные нарушения речевого развития дошкольников в последнее время являются весьма распространенным явлением. Наиболее распространенным системным речевым расстройством у детей дошкольного возраста является общее недоразвитие речи.

В логопедической работе часто на первое место выдвигается задача коррекции отдельных звуков. Несформированность слоговой структуры слова может, на первый взгляд, казаться несущественной, однако затруднения в воспроизведении слогового состава слова препятствуют усвоению словарного запаса, т.к. эти ошибки, вызывают ряд всё более усложняющихся искажений слоговой структуры слова, что в школьном возрасте проявляется в нарушениях чтения и письма. Коррекция слоговой структуры слова — одна из приоритетных задач логопедической работы с дошкольниками, имеющими системные нарушения речи.

Проблема развития слоговой структуры слова у детей с нарушениями речи — предмет исследования известных специалистов в области логопедии (О. Л. Жильцовой, Г. А. Каше, Р. Е. Левиной, Л. Ф. Спириной, Т. Б. Филичевой, Г. В. Чиркиной, А. В. Ястребова). Система обучения и воспитания дошкольников с нарушением слоговой структуры слова включает коррекцию речевого дефекта и подготовку к полноценному обучению грамоте.

Для того чтобы помочь детям с общим недоразвитием речи была максимально эффективной, необходима ранняя диагностика и соответствующая коррекционная работа и использование эффективных средств коррекции.

Цель констатирующего этапа эксперимента: определить уровень сформированности слоговой структуры слова у старших дошкольников с общим недоразвитием речи третьего уровня.

С целью изучения сформированности слоговой структуры речи у старших дошкольников с общим недоразвитием речи была адаптирована диагностика, которая включала в себя четыре направления, выделенных на основе исследований Г. В. Бабиной, Н. Ю. Сафонкиной: звукопроизношение, уровень развития фонематических процессов, временно-пространственная ориентация, слоговой строй. Данные компоненты мы изучали с помощью методик таких авторов как Г. Л. Волкова, О. Б. Иншакова, А. В. Семенович, А. М. Колесникова, Г. Н. Бабина, Н. Ю. Сафонкина, В. П. Новикова, Е. А. Стребелева.

Исследование проводилось на базе МАДОУ детский сад комбинированного вида № 22 г. Томска. В исследовании приняли участие 10 детей старшего дошкольного возраста с логопедическим заключением общее недоразвитие речи.

Для выявления того или иного критерия каждое направление включало в себя серию комплексов заданий.

Таблица 1. Итоговые данные диагностики речи детей на этапе констатирующего эксперимента

Испытуемый	Звукопроизношение (максимум 20 баллов)	Фонематические процессы (максимум 20 баллов)	Временно-пространственная ориентация	Слоговая структура	Всего баллов
1	18	18	18	18	72
2	11	14	11	11	47
3	11	14	11	11	47
4	6	12	6	12	36
5	8	9	8	8	34
6	14	12	14	14	54
7	16	18	21	21	76
8	11	16	14	14	55
9	13	13	19	19	64
10	12	17	12	17	58

В результате обследования была составлена таблица, отражающая состояние сформированности компонентов, которые представлены выше.

Результаты проведенного исследования позволили условно разделить испытуемых на три группы:

Первая группа (Низкий уровень) — от 0 до 40 баллов;

Вторая группа (Средний уровень) — 41–65 баллов;

Третья группа (Высокий уровень) — 66–90 баллов

Можно выделить следующие особенности каждого уровня:

Низкий (32% (2 человека)) — речь имеет множество аграмматизмов, слоговая структура грубо нарушена, активный словарь состоит из существительных и глаголов простой слоговой структуры, простых предложений. У таких детей наблюдались трудности при моторном воспроизведении стечения согласных, несформированность фонетического восприятия. Дошкольники затруднялись воспроизводить двусложные слова, которые имели в своем составе обратные и прямые слоги.

Средний (49% (3 человека)) — речь характеризуется нарушением слоговой структуры слова в основном сложных по конструкции, а также нарушением фонетики, лексико-грамматического строя речи. Нарушения слоговой структуры выражались по-разному: отмечались перестановки звуков и слогов, их опускание или добавление. Чаще это проявлялось при произношении многосложных слов.

Высокий (16% (1 человек)) — речь детей развернута с незначительным нарушением слоговой структуры слова, в основном малознакомых и слов сложной слоговой конструкции, а также незначительным фонетико-фонематическим недоразвитием.

Таким образом, данные констатирующего эксперимента говорят о необходимости организации и проведения целенаправленной работы по коррекции слоговой структуры слова с детьми дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.

Литература:

1. Бабина, Г.В., Сафонкина Н. Ю. Слоговая структура слова: обследование и формирование у детей с недоразвитием речи.— Москва: Книголюб, 2005
2. Большакова, С. Е. Преодоление нарушений слоговой структуры слова у детей.— Москва, 2018
3. Мазанова, Е. В. Обследование речи детей 5–6 лет с ОНР. Методические указания и картинный материал.— Москва: Гном, 2021
4. Чиркина, Г.В. Методы обследования речи детей.— Москва: Аркти, 2003

## Формы, методы, приемы саморазвития личности учителя

Горлова Галина Александровна, учитель английского языка  
МБОУ «Ивнянская СОШ № 1» (Белгородская обл.)

*Если учитель имеет только любовь к делу, он будет хороший учитель. Если он имеет только любовь к ученику, как отец, мать, он будет лучше того учителя, который прочёл все книги, но не имеет любви к делу, ни к ученикам. Если же учитель соединяет в себе любовь и к делу, и к ученикам, он совершенный учитель.*

Л. Н. Толстой

**П**едагог сегодняшнего дня творческий человек. Преобразующий природный и социальный мир в соответствии с целями, потребностями человека, на основе объективных законов реальной действительности.

Так что же значит саморазвитие учителя в современных условиях, каковы его качества:

- высокий уровень мастерства на основе психолого-педагогического мышления;
- исследовательская смелость;
- педагогическая интуиция;
- способность к критическому анализу;
- потребность в профессиональном самовоспитании, и разумном использовании передового педагогического опыта.

Мотив к совершенству есть у каждого педагога. Творческий учитель — это востребованный и успешный педагог на рынке образовательных услуг. Ведь только саморазвивающийся учитель способен воспитать саморазвивающегося ученика, только конкурентно способный учитель способен дать обществу конкурентно способную личность. И Щерба выделяет 7 уровней профессионального роста педагога, уровни его саморазвития:

- стабильные результаты при использовании традиционных программ и учебников;
- применение новых технологий обучения;
- разработка новых форм учебных занятий;
- разработка новых методик при частичном изменении содержания;
- изменение содержания курса без изменения идеологии предмета;
- создание авторского курса с изменением целевой и содержательной части;
- создание авторского курса, не имеющего аналога, но востребованного социальным заказом и образовательным учреждением.

Как быть востребованным, успешным профессионалом?

Одним из важнейших условий творческого саморазвития педагога — это его саморазвитие. Учитель, стремящийся к саморазвитию — это мастер и компетентный профессионал. Только такой педагог выполняет социальный заказ общества — воспитывает личность, ориентированную на самообразование.

Вот так я работаю над саморазвитием и самореализацией своей личности как педагога:



<ul style="list-style-type: none"> <li>– февраль 2013 «культура здоровья и образование: состояние проблемы перспективы»</li> <li>– май 2013 развитие творческого потенциала учащихся в условиях сельской школы</li> <li>– апрель 2015 «Развитие личности в образовательной среде сельской школы»</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– участие в работе стажировочной площадки с 2013 г.</li> <li>– руководитель РМО</li> <li>– член пед. клуба «Первое сентября» с 2007 г.</li> <li>– член ассоциации учителей ан. яз Белгородской обл. с 2006 г.</li> <li>– районные педчтения май 2014 г.</li> <li>– семинар при Бел ИРО с участием автора программы Н. А. Песняевой, февраль 2015</li> <li>– семинар практикум в объёме 302 «Повышение языковой компетенции учителей ин. яз; апрель 2014 г.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– банк положительного опыта</li> <li>– опыт работы внесён в районный банк АПО 2013 г.</li> <li>– публикация в сборнике «Профессиональная компетенция педагога как фактор повышения качества образования в условиях введения ФГОС 2014 г.</li> <li>– успешно пройдена аттестация на ВКК декабрь 2013 г.</li> </ul>
---	--	--

Любой учитель видит свое продолжение в своих учениках. Согласно технологии саморазвивающего обучения Г. К. Селевко деятельность ребёнка организуется не только как удовлетворение познавательных потребностей, но и ряда других потребностей саморазвития личности:

- в самоутверждении;
- в самовыражении;
- в защищённости;
- в самоактуализации.

### Творческое саморазвитие и самореализация личности ребёнка



<ul style="list-style-type: none"> <li>– участие в областной научной конференции «Научное любопытство»;</li> <li>– призёры районных олимпиад;</li> <li>– сдача ЕГЭ 2013–2014 профессии переводчика 746 обл; 77 район.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– языковая школа «интерлингва» представление проектной работы для туристов «Ивнянский район»;</li> <li>– факультет РГФ (кафедра ан.яз)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– неделя ин. яз;</li> <li>– фестиваль «Английская весна»;</li> <li>– международный конкурс «Бульдог»;</li> <li>– всероссийский молодёжный чемпионат по ан. яз.</li> </ul>
--	--	--

В моей работе, как и в работе каждого учителя, есть определённые творческие находки, педагогические идеи, от которых зависит успех воспитания. Своеобразной педагогической копилкой является Портфолио личных достижений, над пополнением, которого работа не прекращается.

Пониманием своих потенциальных возможностей, анализ собственной педагогической деятельности, практика становится источником профессионального роста учителя, своеобразной педагогической рефлексией.

В наше время деятельность учителя — профессионала — это непрерывный процесс самообразования и саморазвития. На мой взгляд, современную школу создаст педагог творческого типа, только в таких школах с удовольствием учатся и с удовольствием учат.

### Литература:

1. Выготский Л. с. «Педагогическая психология» М; Педагогика 1991 г.
2. Иванов Д. А. «Экспертиза в образовании» М; АCADEMIA, 2009 г.
3. Никишина И. В. «Инновационная деятельность современного педагога в системе общешкольной методической работы: »учитель 2009 г.

## Роль и значение лабораторных практикумов в освоении физики и астрономии

Дурдиева Гавхар Азизжон кизи, студент;

Дурдиев Лазизжон Азизжон угли, студент;

Дурдиева Шахринисо Азизжон кизи, преподаватель

Научный руководитель: Абдулхаликова Наила Ранилевна, старший преподаватель

Чирчикский государственный педагогический университет (Узбекистан)

*В настоящей работе рассматривается роль и значение такого важного аспекта преподавания физики и астрономии в средней школе, как лабораторные практикумы, изучены проблемы организации и пути их решения.*

**Ключевые слова:** лабораторный практикум, экспериментальный метод, абстрактное мышление, творческое мышление.

«Физика является универсальной базой для формирования общекультурного признака современного человека. Физика — это экспериментальная наука, это значит, что в основе методологического здания этой науки должно лежать опытное подтверждение теоретических построений. Но для того, чтобы построить какие-то теоретические модели, необходимо накопить большое количество наблюдательных фактов. Экспериментальное исследование можно условно разделить на три части: подготовка, измерение и обработка результатов измерений» [1].

Преподавание физики и астрономии в средней школе порой превращается в скучное и нудное изложение материала преподавателем, что приводит к снижению интереса к предмету у учащихся. Хотя эти предметы и являются интересными и увлекательными, отсутствие учебно-материальной базы не позволяет преподавателям проводить уроки на высоком уровне.

В подавляющем большинстве школьные физические лаборатории не укомплектованы необходимым оборудованием и инвентарем, демонстрационными и измерительными приборами, наглядными пособиями. Имеющееся лабораторное оборудование, выпускавшееся в 70–80х годах прошлого столетия, — или давно находится в нерабочем состоянии или морально устарела. В результате, проведение уроков с использованием демонстрационных опытов, а также лабораторных работ фактически представляется невозможным и превращается в формальное оформление отчетов.

На заре развития физической науки даже в Англии условия для работы были плохими: лаборатория «плохо вентилировалась, плохо освещалась и была совершенно неподходящей для ежедневной многочасовой работы». Фарадей в своих исследованиях обходился мотками проволоки, кусками железа, магнитными стрелками. Ни Максвелл, ни Кельвин не проходили какого-либо курса обучения практической физике. Его просто тогда не было. В университетах преподавание велось в классическом духе, основное внимание уделялось гуманитарным и математическим наукам, физике отводилось мало места. Так, в Кембриджском университете до 70-х годов из физики читались только оптика [1].

Первой обобщающей работой по методике преподавания физики стала книга Федора Шведова, выпущенная в 1894 г. «Методика физики». В ней были рассмотрены построение учебного курса, классификация методов и их психологическое обоснование, впервые было дано описание задач предмета.

Н. В. Кашин стал одним из первых внедрять в практику занятий по физике лабораторные работы. Будучи учителем гимназии, он проводил лабораторные работы по химии и физике с применением точных научных приборов и аппаратуры. Им были написаны «Лабораторный курс физики» для индустриальных техникумов и, построенный на основе лабораторных занятий.

В начале XX века появилось достаточное количество публикаций, посвященных демонстрационным опытам, экспериментальным исследованиям и лабораторным занятиям. Однако, в учебных программах по физике вопрос о выделении учебного времени на лабораторно-практические работы еще не ставился. И только на Съезде учителей физики, химии и космографии, который состоялся в 1914 г. в Петербурге этот вопрос был решен положительно. В 1915 году принимается официальное решение об обязательном использовании лабораторного метода и демонстрационного эксперимента в преподавании физики. В записке к проекту учебной программы по физике отмечается, что «лабораторные занятия должны составлять неотъемлемую часть курса физики, столь же существенную, как и уроки».

С этого времени начались работы по развитию учебного физического эксперимента, совершенствованию школьных программ, укреплению материальной базы физических кабинетов. Однако данное решение до конца не было выполнено из-за слабой материально-технической базы школ, гимназий, отсутствием промышленного выпуска физического оборудования. В то же время передовые учителя продолжали работу по развитию учебного эксперимента, конструируя и изготавливая самодельные приборы и установки.

В 1918 году П. А. Знаменским была составлена первая программа-минимум для единой трудовой школы I и II ступени, в которой были изложены главные методические принципы: научность, систематичность, связь теории с практикой, ступенчатость построения школьного курса физики, усиление роли эксперимента и физической теории.

Как говорил сам П. А. Знаменский «... даже самый образный рассказ учителя об эксперименте не может заменить для учащегося непосредственного живого восприятия предметов и явлений».

Демонстрационные опыты и лабораторные работы действительно являются неотъемлемой частью методики преподавания физики и астрономии способствуют лучшему и качественному освоению учебного материала. Роль лабораторных работ в преподавании физики невозможно переоценить.

Изучение физики с применением элементов цифровых технологий помогает детям не только с легкостью и интересом осваивать достаточно сложный учебный материал, но и развивать логику, фантазию и мышление. В процессе обучения достаточно активно можно использовать специализированные цифровые лаборатории.

Для проведения практического занятия по физике на высоком уровне необходима соответствующая аудитория. Если аудитория оснащена техническими средствами обучения (ТСО)

в полном объеме (интерактивная доска, современное программное сопровождение и т.д.), деятельность преподавателя по организации виртуального физического практикума будет достаточно эффективной и обеспечит ожидаемый результат [2].

Любой ученик, даже тот, который безразличен к физике, охотно будет заниматься непосредственным изучением того или иного физического явления, если этот процесс будет правильно и интересно организован. Лабораторные работы как раз являются таким процессом.

#### Литература:

1. Ученые записки физического факультета московского университета. «Развитие и совершенствование методик физических лабораторных практикумов от второй половины XIX века до настоящего времени», И. В. Кузнецова, МГУ, 2019 г.
2. «Проблемы проведения практических занятий по физике в условиях кредитной технологии обучения и пути их решения». Пономаренко Е. В., Тасыбаева Ш. Б. Международный журнал экспериментального образования, 2013 г. № 10.
3. Методика проведения демонстрационного эксперимента на уроках физики. Дорофеева Т. И., 2017 г.

## Implementing of multimedia technologies in a foreign language lesson for university students

Yerbolganova Zhadyra Kanatbekovna, student master's degree  
Eurasian National University named after LN Gumilev (Astana, Kazakhstan)

*At the current stage of educational development, Kazakhstan's universities of higher education must work to improve the quality of lessons, which is connected to the possibility of implementing a technological approach with the development of new state educational standards.*

*Science-based modern teaching methods and information technologies are beneficial to learning. This article provides an analysis of the most effective online platforms for learning English by students of the L. N. Gumilyov Eurasian National University.*

*The research demonstrates the effectiveness of utilizing advanced technologies in the teaching of students foreign languages by introducing training and monitoring online tools, as well as evidence of their approval in current pedagogical practice. The author gave a summary of the findings of the study and teaching experience, and used literature. The author's electronic educational resources, recommendations, and the creation of information, interaction, and material provision in other topics can all be used to teach foreign languages. The development of online platforms, multimedia, and testing programs, as well as the development of different ways to use new technologies in foreign language education, all necessitate further research.*

**Keywords:** *multimedia technologies, foreign language, university students, higher education, digital tool, online learning, apps, survey, quiz, test.*

**A**cknowledgements. I would like to express my deepest gratitude to the department of foreign language of ENU, especially to senior lecturer Tazhitova G. Z. who was my mentor in my pedagogical practice at university. She has allowed me to conduct research and survey according to my dissertation topic. Thanks to her, I did this study and wrote the article. Moreover, I would like to thank to the Assistant Professor of the department theory and practice of foreign languages Avazbakiyeva F. R. for teaching me academic writings skills.

The variety of technologies available for use in learning and teaching languages has grown significantly in the first half of the twenty-first century, and their use in educational organizations all over the world has become part of the routine. It is reasonable to assume that digital technologies are currently receiving a large amount of attention. Some researchers refer to this time as «normalized» [1]. Many individuals throughout the world utilise digital devices in their daily lives [2], yet they are still not usually present in the educational

setting. However, digital tools have long been a part of the education system, particularly in the field of language teaching. These digital tools are essential to what is a well-established field.

It should be emphasized that advanced technologies, forms, and methods of educational activities in the interactive digital world of the university include the inventive teaching methods utilized in the system of the modern education process in higher education. The main components and strategic planning of innovative educational practices in higher education should also accurately reflect the type and rate of societal change. The focus of contemporary higher education should be on the application of information technology, the expansive distribution of interactive, online learning, and the potential access to digital and technical aspects. [2]

The higher education always faces the problem of expanding and modernizing the methods of education systems. Programs in both initial and ongoing learning that address contemporary subjects like the process of learning a foreign language or the intercultural aspect

are increasing. They also support the growth of academic freedom at institutions and universities that provide these courses.

According to Hall and Walsh (2002), active engagement in sociocultural activities and the environment are closely connected to the linguistic, social, and cognitive development of learners. In this way, settings apart from classrooms can have an influence on children's language development. The digital contact between students and teachers that provides social learning opportunities can be beneficial to the educational process. [3]

The purpose of this study is to experiment the effectiveness of multimedia technologies among university students.

### Educational apps

**Google Forms.** This one is sort of a no-brainer. Google Forms, like many of the Google apps, is simple, straightforward, and efficient. It provides an easy and direct way to build surveys and quizzes, and the interface is easy to use. Results come immediately in organized reports. An essential assessment tool. And it's 100% free, too.

**Socrative.** An easy-to-use quiz app which offers a super efficient way to monitor and evaluate learning while saving time for educators. You can create multiple choice, true/false, or short answer questions, and Socrative also provides reports on results and student experience. It's perfect for any 6–12 teacher looking to enhance their assessments.

**Kahoot.** Classic interactive and fun quiz-style game that students most always enjoy. You can create your own assessment, design your own questions, and receive immediate feedback using Kahoot. A teacher classic, and rightfully so. Great for in-person education and distance learning alike but it's particularly fun in the classroom. Kahoot is a must-have for all 6–12 students.

**Bamboozle.** Massive databank of various online games and activities perfect for elementary and middle school students. Some of them are sillier than others, but many are educational and fun. A good resource for teachers looking to reward their students with some less strenuous but still relevant activity.

**Quizlet.** Classic flash-card and quiz-based website that operates as an excellent tool for individual or class-wide test reviews, informal assessments, or quick checks for understanding. Either create your own quizlet or choose one from the massive catalog of pre-existing reviews. Quizlet is perfect for 6–12 educators looking for more online resources to help students comprehend difficult concepts and develop academic vocabulary.

**Visuwords** is a web-based tool that helps you research the meanings of the word, the connection between those meanings and associations with other words and concepts.

**Thinglink** is a powerful way to use technology to make education more engaging. It does this by allowing teachers to turn any image, video, or 360-degree VR shot into a learning experience.

**YouGlish** is a very easy way to learn the correct pronunciation of words by hearing them spoken on YouTube videos. It is smart enough to trawl all that content to find the word or phrase you want to hear. It then offers a video with that word or phrase spoken in the language you selected. The video itself could be about anything but the important part is that the word or phrase will be spoken clearly, in many cases multiple times, so you can hear how it is correctly pronounced.

**Mentimeter** is an extremely powerful marketing tool that can help you build state-of-the-art presentations for your clients. Their easy-to-use online editor can help you create presentations that will keep your audience interested and engaged from the start. It allows your audience to connect to presentations where they can answer questions and give their input. This can be very helpful for teachers as you get to see their responses in real-time. It creates an interactive experience for both parties.

### Experiment

The experiment involved 36 students who studied English as a foreign language at university. They were from two different groups. In each group there were 18 students. First group was chosen as an experimental group, second group was selected as a control group.

The research has lasted for 3 months. At the beginning of the semester it was taken pre-test from both groups. The placement test was consisted of 50 questions and it identified the English level of students. According to the criteria, students who got more than 30 scores were considered as intermediate students.

The pre-test results (picture 1) showed that control group showed a higher result in comparison with experimental group. The average result of experimental group was 17,59 while the students of control group got 22,57 scores. Moreover, these results demonstrated that in both groups students' level of English proficiency was under intermediate.

Students had English classes three hours per week. The control group studied the subject using only textbook and syllabus. Then, the experimental group had also textbook and syllabus. However, for the experimental group students was prepared special tasks. They took the test after each unit on online platforms such as Socrative, Google

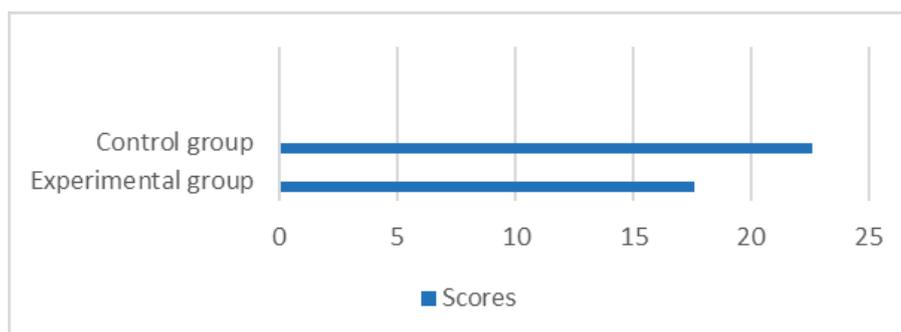


Fig. 1. Results of the pre-test

form, Quizizz, Kahoot, Wordwall. In such way, they checked their their knowledge according to the topic. Sometimes they were given project work in small groups. They also worked on searching internet resources in the classroom. In order to learn new vocabulary, students played quiz.

**Result of the test**

After three months, it was taken test from the students of both groups. The test consisted of 50 questions.

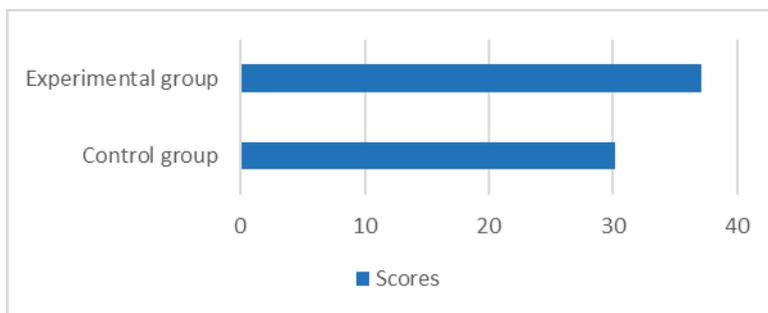


Fig. 2. Results of the post-test

As a result of post-test (picture 2), the experimental group had a higher result compared to the control group. The experimental group students doubled their average scores of group by 37,1 out of 50, while the result of the control group reached up by 40%. Both groups have made a progress during the semester. However, it was seen that the special multimedia assignments for experimental group gave its effect on expanding their knowledge.

**Questionnaires results**

The data from questionnaires in the current study is to examine to respond to the research questions. According to Cheung [4], the

questionnaire is a document consisting of a set of generic questions with a specified scheme that defines the precise wording and order of the questions to collect information from the respondents. Moreover, an effective questionnaire should have a clear purpose, and questions should be answered in a reasonable way, questions that are easy to understand, and responses to achieve a correct and good result. In this study, the researcher is using an open-ended questionnaire. So, the participants can answer the queries with ease, and the researcher can also easily collect the result.

According to table all participants of the survey study EFL. 93,9% of those students have used online educational apps, only one students hasn't used yet. In addition, the table demonstrated that almost all students enjoyed using online platforms.(table 1)

Table 1. The results of the survey

	Answers	Number	Percentage
Do you study English as a foreign language?	yes	16	100%
	no	0	
Have you ever used multimedia technologies in class?	yes	15	93,8%
	no	1	6,2%
Do you enjoy completing assignments on educational platforms?	yes	16	100%
	no	0	

Which of these educational platforms do you like most?

16 ОТВЕТОВ

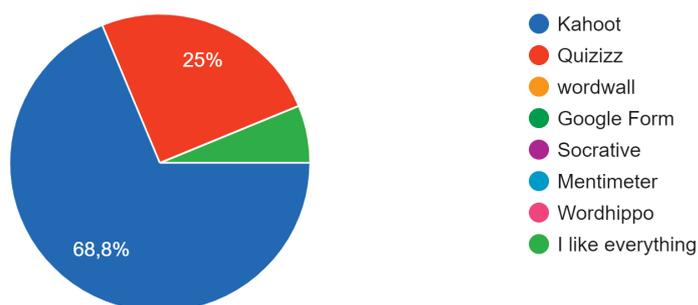


Fig. 3. The results of the survey

Furthermore, it was conducted survey among the experimental group students (picture 3). 16 students took part in this research. The result showed that the most preferable educational app for students was Kahoot. Moreover, 25% of learners have chosen Quizizz, meanwhile few percent of students considered Google Form to be the best.

### Conclusion

In this article, the author presents a study based on the academic achievement of Eurasian National University students in Astana,

within the context of the student's learning. By accomplishing this, they were implementing both the requirement and the role of using technology software. The results are pleasing to have. ENU students use technology tools mainly for learning goals in the contemporary technological era, and they adapt the trend of learning English. As a result, the students expressed a willingness to use the software mentioned above in conjunction with Eurasian National University's syllabus in order to improve their language proficiency. The study illustrated the effectiveness of those apps when information is used. With various advantages and features, these applications.

### References:

1. Zhorabekova, A. N., Toibekova, B. A., & Torybaeva, Z. Z. (2013). Application of innovative technologies forming the foreign language future teacher's professional competences. *World Applied Sciences Journal*, 22(6), 779–782.
2. Warschauer, M. (2013). Demystifying the digital divide. *Scientific American*, 289(2), 42–47.
3. Hall, J. K., & Walsh, M. (2012). 10. Teacher-student interaction and language learning. *Annual review of applied linguistics*, 22, 186
4. Cheung, A. K. (n.d.). Structured Questionnaires // *Encyclopedia of Quality of Life and Well-Being Research*, p 6399–6402

## Психологическая компетентность современного педагога как условие качественного освоения образовательной программы

Корлякова Светлана Георгиевна, доктор психологических наук, доцент  
Ставропольский государственный педагогический институт

Чопозова Мария Автандиловна, старший воспитатель  
МБДОУ детский сад комбинированного вида № 22 Предгорного муниципального района Ставропольского края

В условиях глобальной трансформации в сфере образования особое внимание уделяется внутреннему стержню педагога. Современные изменения в развитии высшего образования обусловлены переходом на равноуровневую подготовку обучающихся выпускников, введением профессиональных стандартов, сопряженных не только с реализацией требований к методам и условиям организации образовательного процесса, но и необходимым стержнем педагога, педагогического состава для осуществления педагогической деятельности, направленной на подготовку будущих специалистов к активной социальной деятельности в современном обществе, адаптации студентов к быстро меняющимся условиям жизнедеятельности, а также к умению решать глобальные проблемы человечества в различные периоды. Следует отметить, что все эти требования проецируют необходимость, организовать пересмотр образовательных парадигм и концепций современного преподавателя связанного как с преобразованием в профессиональной деятельности, так и с необходимостью формирования психологической компетентности педагога. В условиях реализации компетентностного подхода, психологическая компетентность преподавателя обозначена как первостепенное профессиональное качество необходимое для успешной реализации образовательного процесса [6], [4].

Изучение психологической компетенции занимает особое место в исследованиях отечественных педагогов и психо-

логов (Ю. П. Азаров, А. А. Бодалев, А. А. Дергач, Н. Н. Лобанова, В. А. Слостенин, Г. А. Шредер, С. Шульц и др.). Учитывая сложность и многогранность данного понятия, общего определения в настоящий момент не существует, что придает глобальную актуальность. В широком смысле психологическая компетентность состоит не только из психологической грамотности или упорядоченного представления о психическом инструментарии личности, индивида, но и как совокупность индивидуальных и личностных компонентов, способствующих качественному выполнению должностных и профессиональных качеств, а также как один из факторов, способствующих разрешению возникших сложностей, проблем, конфликтов [1].

Н. В. Никулина характеризует психологическую компетентность педагога как базовый инструмент для успешной реализации себя в профессиональной деятельности, повышение профессионализма и качества образования [3].

Психологическая компетентность педагога является внутренним компонентом необходимым для качественной профессиональной деятельности, является также необходимым условием для реализации себя в профессиональной деятельности как грамотного и успешного специалиста. Высокий показатель психологической компетентности обуславливает преподавателю использовать планомерно свои внутренние и профессиональные ресурсы, найти и сконструировать в профессиональной деятельности как свои, так и участников обра-

зовательного процесса ресурсы для улучшения качества образования [2].

В работах Н. В. Кузьминой, Ю. И. Емельяновой, И. А. Егоровой, Л. С. Колмогоровой, Л. А. Лазаренко и других рассматривались вопросы перечня и самого содержания психологической компетентности. Н. В. Кузьмина в структуре психологической компетентности выделяет: социально — психологическую, коммуникативную, психолого-педагогическую и аутопсихологическую компетентности [2]. Л. А. Лазаренко акцентирует внимание на наличии блоков психологической компетентности: блок саморегуляции, блок профессионального самосознания блок активности, блок психологических знаний [4]. Н. В. Андропова придерживается к классификации двух базовых блоков: познавательного (когнитивного), включающий психологические знания, мышление и практический блок, предусматривающий психологические умения и навыки. И. А. Егорова учитывая все существующие подходы к определению структуры психологической компетентности предлагает свою модель, состоящую из мотивационно — волевого, функционального и рефлексивного компонентов [1]. Учитывая разносторонность и разноуровневость к подходу стержня психологической компетентности с точки зрения различных исследователей, следует учесть, что в совокупности данные характеристики предоставляют успешное решение проблем, возникающих в профессиональной деятельности, позволяют педагогам как можно четче использовать свои личные ресурсы в процессе образовательной деятельности, минимизировать свои эмоциональные затраты и внутренние ресурсы, активизировать свои потенциальные возможности и возможности коллег и обучающихся, сконструировать предпосылки для самосовершенствования и самоактуализации.

Немаловажной составляющей психологической компетентности преподавателя является широкий обзор психологических знаний, позволяющий преподавателю свободно ориентироваться в образовательном пространстве, позволяет планировать и отслеживать результаты собственной деятельности, владеть своим психическим состоянием и управлять психическим состоянием студентов, умение адекватно принимать ситуацию, умение воспринимать психические особенности студентов, проявлять профессиональный интерес, устанавливать положительный психологический климат в коллективе и среди обучающихся.

Психологическая компетентность преподавателя на наш взгляд состоит из совокупности психологических знаний включающих: общую психологию, психологию студенчества, азы психодиагностики, психологию конфликтных ситуаций и ее

разрешения, психологию взаимодействия, психологию управления стрессом, психологию педагогической деятельности и др. Преподавателю для успешной реализации образовательного процесса и актуализации себя как компетентного специалиста важно не только в совершенстве владеть данными интегрированными знаниями, но и применять их как базовые знания при организации профессиональной деятельности. Определяющим поведением обучающихся является также поведенческий компонент, который ориентирован на организацию положительного микроклимата как среди студентов, так и среди профессорско-преподавательского состава. Студенческая общность сопровождается наличием частых конфликтных ситуаций. Это обусловлено: неадекватным восприятием оценивания в образовательном процессе, конфликтные ситуации среди участников образовательного процесса, ментальные внутригрупповые различия, соблюдением дисциплины и общепринятых правил и норм, конфликтные ситуации между лидером и группой. Обобщив все вышеперечисленные конфликтные ситуации можно сказать, что в когнитивном взаимодействии мы можем столкнуться с различного рода конфликтными ситуациями как внутриличностными, межличностными, так и групповой, т.е. между личностью и группой, либо между группами, в которых преподаватель может занять различную позицию.

А. А. Плотников в своей работе пишет: «В образовательном процессе обучающиеся овладевают не столько преподаваемыми знаниями, сколько овладевают практическим опытом поведения, который потом успешно используют в дальнейшей жизни» [4]. Таким образом, преподаватель сам должен иметь как теоретические знания в области конфликтных ситуаций, так и опыт конфликтных ситуаций, причем при отсутствии данного опыта пытаться не избегать данных ситуаций, а уметь управлять как своим эмоциональным поведением, так и обучающихся, выстраивая эффективные модели поведения по устранению конфликтных ситуаций среди обучающихся. Для обогащения знаний в области конфликтного поведения как среди коллег, так и среди студентов, педагогам рекомендуется проходить курсы повышения квалификации в данной направленности, делиться и обмениваться опытом среди коллег, с целью профилактики профессионального выгорания приветствуются тренинги как групповые, так и индивидуальные под руководством должного специалиста.

Таким образом, формирование психологической компетентности у преподавателей способствует профилактике психологического выгорания, сохранению психологического здоровья и одновременного повышения и расширения знаний в области конфликтного поведения и его устранения на ранних этапах.

#### Литература:

1. Егорова И. А. Структура и факторы психологической компетентности // Вестник Таганрогского института управления и экономики, 2014 (19). С. 58–62.
2. Кузьмина Н. В. Акмеологическая теория повышения качества подготовки специалистов образования. М., 2001.
3. Никулина Н. В. Психологическая компетентность преподавателя высшей школы // Вестник Самарского Государственного университета, 2011. — № 82 (1–2).
4. Лазаренко Л. А. Психологическая компетентность педагога как фактор профессионализации // Современные наукоёмкие технологии. 2008. № 1. С. 67–68.

5. Шейнов В. П. Управление конфликтами: теория и практика/В. П. Шейнов.— Минск: Харвест, 2010.—912 с.
6. Щербакова Т. Н. Психологическая компетентность учителя: акмеологический анализ: дис... д-ра психол. наук: 19.00.13 Ростов н/Д, 2006. 504 с.

## Использование игровой деятельности в практике обучения иностранному языку младших школьников

Куцвалова Любовь Алексеевна, студент магистратуры  
Омский государственный педагогический университет

*В статье автор представляет методическую разработку программы по обучению устной иноязычной речи младших школьников с использованием игровой деятельности на примере английского языка.*

**Ключевые слова:** устная речь, иноязычная речь, младшие школьники, игровая деятельность.

Современный процесс обучения в школе ориентирован на требования Федерального государственного образовательного стандарта третьего поколения. В соответствии с новыми ФГОС, предметные результаты изучения иностранного языка на уровне начального общего образования должны быть ориентированы на применение знаний, умений и навыков в типичных учебных ситуациях и реальных жизненных условиях [4]. Исходя из этого, процесс обучения должен содержать приемы и методы, максимально приближающие этот процесс к реальной жизни.

Для детей младшего школьного возраста наиболее подходящими являются методы, содержащие учебно-речевые ситуации, отражающие ситуации из реальной жизни, а также игровая деятельность, так как игра для детей является наиболее естественным способом познания окружающего мира, служит «мостом» к миру взрослых, помогая им знакомиться с разными видами деятельности, понимать и осознавать чувства и состояния других людей, сопереживать им.

Обучение иностранному языку детей происходит с устным опережением в силу возрастных особенностей: они имеют хорошие способности к восприятию звуков и имитации, поэтому в первую очередь уделяется внимание формированию их устной иноязычной речи.

Навыки иноязычной речи младших школьников (7–8 лет) выражаются в умении прослушать 3–4 фразы в достаточно медленном темпе, чтобы ученик мог услышать каждое слово. Монолог, как и диалог, должен содержать такое же количество фраз, которые уже имеют правильную оформленность и относятся к определенной теме (не только приветственная часть, а также темы про еду, животных). Также в данном возрасте подразумевается, что ребенок овладел произношением всех звуков (с учетом правильной речи на родном языке [2]). Однако, многие педагоги, преподающие иностранный язык, сталкиваются с проблемой угасания интереса к языку при столкновении с трудностями у младших школьников.

Обучение младших школьников иностранному языку, на наш взгляд, будет эффективнее, если организовывать на занятиях игровую деятельность. Игра позволяет трансформировать

потребности и сознание детей, сформировать у них положительную учебную мотивацию [1].

Игровая деятельность способствует получению новых сведений и закреплению пройденного материала, учебный процесс воспринимается учащимися без усилий. Когда на протяжении урока вводятся игровые элементы, увлечение процессом обучения происходит незаметно и у детей младшего школьного возраста совершенствуется речь и коллективное поведение.

Основываясь на анализе научной литературы, нами была разработана и проведена программа по обучению иностранному языку младших школьников в процессе игровой деятельности (на примере английского языка).

Направленность программы: социально-педагогическая.

Цель программы: создание условий для более эффективной подготовки дошкольников и младших школьников к формированию и развитию устной английской речи с помощью игровой деятельности, а также развитие заинтересованности к изучению английского языка.

Для достижения поставленной цели необходимо решить задачи по созданию условий для формирования и развития:

- формирование навыков и умения по решению коммуникативных задач;
- формирование навыка аудирования англоязычной речи;
- развитие умения оформлять свою речь фонетически правильно;
- навык употребления лексических единиц и грамматических структур.

Основной метод программы предусматривает применение учебно-речевых ситуаций и игровой деятельности в обучении.

Срок программы рассчитан на 9 месяцев (1 учебный год) с частотой проведения занятий 1 раз в неделю.

В таблице 1 представлен фрагмент программы.

Программа по обучению младших школьников иностранному языку в процессе игровой деятельности была построена с учетом следующих условий: организация диалогового взаимодействия, создание ситуации успеха и использование цифровых технологий. На каждом занятии дети взаимодействовали друг

Таблица 1. Фрагмент программы обучения иностранному младших школьников посредством использования игровой деятельности

Навыки устной иноязычной речи	Игровые методы, влияющие на развитие навыков устной иноязычной речи
Тема: Pets	
Слухо-произносительные навыки	<p style="text-align: center;">«Слышу-не слышу».</p> <p>Учащиеся делятся на две команды, педагог произносит слова, в котором есть долгий гласный или краткий. Когда педагог называет долгий гласный, то дети должны поднять левую руку, когда слышат короткий гласный — правую. Педагог выдает жетоны командам за правильные ответы, побеждает та, которая набрала больше жетонов</p>
Слухо-произносительные навыки	<p style="text-align: center;">«Гость».</p> <p>Педагог обращает внимание детей на то, что к ним на занятие пришел гость (игрушка-питомец). Педагог просит детей поприветствовать гостя, познакомиться с ним, затем тот «спрашивает» у них, какое он животное: дикое или домашнее, далее просит перечислить домашних животных на английском языке. Дети зовут гостя: Let`s go to the farm. Далее под видео-слайды дети повторяют песенку про домашних животных, сопровождая их движениями.</p> <p style="text-align: center;">«Кто я?».</p> <p>Учащиеся делятся на две команды, участники по очереди изображают пантомимой животных для своей команды, команда должна угадать животное и назвать его на английском языке. Педагог выдает жетоны командам за правильные ответы, побеждает та, которая набрала больше жетонов</p>
Рецептивные лексико-грамматические навыки	«Загадки о животных»
навык продуцирования реплики, навык реагирования на реплику	Диалог-расспрос «Расскажи о любимом животном»
Тема: Toys	
Слухо-произносительные навыки	<p style="text-align: center;">«Правильно-неправильно».</p> <p>Педагог просит детей произнести отдельные слова. В том случае, если ребенок произносит слово правильно, то педагог поднимает зеленую карточку, если неправильно, то просит другого ребенка поправить</p>
Рецептивные лексико-грамматические навыки	«Let`s go by bus!» Педагог предлагает детям «поехать» на автобусе и на других видах транспорта на фабрику игрушек. Проводит физминутку на английском языке
Рецептивные лексико-грамматические навыки	<p>Педагог выставляет на стол игрушки, просит детей запомнить их, после чего дети закрывают глаза, а педагог убирает одну из игрушек, детям нужно сказать, какая игрушка пропала. После игру повторяют на английском языке. Далее педагог сообщает детям, что она нашла волшебный мешок, из которого она достает подушку, и говорит: I have got... Дети по очереди запускают руку в мешок и пытаются угадать, какая там игрушка</p>
Слухо-произносительные навыки	<p style="text-align: center;">«What did the teddy bear say?»</p> <p>Педагог берет мягкого мишку и от его лица произносит сначала слова, после фразы и предложения. Дети должны повторить</p>
Навык продуцирования реплики, навык реагирования на реплику	<p>Дети становятся в круг, взявшись за руки, выбирают двое водящих, которые становятся в круг. Одному из них завязывают глаза, он должен поймать другого. Время от времени первый водящий выкрикивает: «Where are you?», второй отвечает: «I`m here! Catch me!»</p>
Тема: «Clothes»	
Слухо-произносительные навыки	<p>Педагог сообщает, что к ним на занятие пришел teddy bear и принес большую коробку с вещами, он достает вещи (карточки с изображением) и произносит их названия на английском. Ученики повторяют</p>
Навык продуцирования реплики, навык реагирования на реплику	<p style="text-align: center;">«Одень Машу».</p> <p>На экране анимированная презентация с изображением девочки/мальчика, рядом разные вещи и их названия на английском (они перемешаны и пронумерованы). Один ученик дает команду «Put on a dress!», другой должен найти нужное слово и сказать: «It`s number 2». Учитель управляет презентацией: кликает на указанное слово, вещь «надевается» на девочку, остальные ученики следят, правильно ли выбрана вещь и говорят «Yes/No»</p>

Таблица 1 (продолжение)

Навыки устной иноязычной речи	Игровые методы, влияющие на развитие навыков устной иноязычной речи
Навык продуцирования реплики Слухо-произносительные навыки	Физминутка. Дети по очереди встают перед группой и показывают, какую одежду они надевают, остальные повторяют слова и движения
Навык продуцирования реплики, навык реагирования на реплику	«Дочки-матери» Выбирается двое учеников — «сын/дочка» и «мама/папа». «Сын» «пошел гулять» (выходит за дверь), далее он стучится и происходит диалог: Сын: Knock-knock! Мама: Who is it? Сын: It's Misha. Мама: Come in, please. How are you? Сын: I'm cold. Can I have a scarf, please? Мама: Here you are! (выбирает нужную картинку из карточек на столе/на доске)
Тема: «Fruits and vegetables»	
Рецептивные лексико-грамматические навыки	«Какое слово звучит?». У учащихся на столах картинки с изображениями 10–20 слов. На доске написаны данные слова. Педагог произносит слова в произвольной последовательности в достаточно быстром темпе. Дети должны расположить слова по порядку, поставить рядом с каждым порядковый номер, найти слова, которые не были произнесены и записать их в тетрадь
Рецептивные лексико-грамматические навыки Навык продуцирования реплики, навык реагирования на реплику	Педагог сообщает, что к ним на занятие пришел заяц и принес большую коробку овощей и фруктов. Предлагает детям вспомнить названия фруктов и овощей. Педагог сообщает, что теперь они могут открывать коробки и угадывать, что там, при этом произносить следующую фразу: It is a potato! Do you like potatoes? Yes, I do. It is a carrot. Do you like carrots? Далее по образцу
Слухо-произносительные навыки	Дети выполняют разминку в сопровождении видеоклипа, повторяя слова песни
Навык продуцирования реплики, навык реагирования на реплику	«I have got a green cucumber». Дети становятся в круг, педагог находится в центре круга и показывает какой-то фрукт или овощ, говоря «I have got a green cucumber». Ученик, к которому он обращается, должен согласиться с ним, произнеся: «Yes, you have got a green cucumber» иногда педагог преднамеренно ошибается, ученик должен не согласиться с ним

с другом, что позволили отработать навыки говорения и закрепить грамматические конструкции.

Эффективность программы подтвердили результаты сравнительного исследования. Предметом диагностики выступали навыки иноязычной речевой деятельности — аудирование и говорение (на примере английского языка).

Аудирование включает в себя аудитивные навыки, интеграция которых обеспечивает владение этим видом речевой деятельности:

- слухо-произносительные навыки (доведенная до автоматизма способность безошибочного, быстрого, стабильного одновременного восприятия и узнавания фонетического кода);
- рецептивные лексико-грамматические навыки (узнавание и понимание слов, словосочетаний, грамматического оформления ЛЕ разного уровня в словосочетаниях) [3].

На рисунке 1 представлены средние баллы по показателям готовности к усвоению устной иноязычной речи у младших школьников на констатирующем и контрольном этапе исследования.

Отметим, что результаты оценивались по 5-балльной шкале, принятой в школе.

В группе детей младшего школьного возраста произошел значительный рост показателей по всем уровням готовности

к усвоению устной иноязычной речи. По итогам эксперимента у учащихся улучшился фонематический слух и навыки звукопроизношения, обогатился и активизировался словарный запас, произошло закрепление грамматических конструкций, они научились выстраивать диалоговое взаимодействие на английском языке.

Анализ научно-методической литературы и результаты диагностики, практической деятельности позволили нам сформулировать следующие рекомендации для педагогов, применяющих программу для обучения иностранному языку младших школьников.

1. Новую игру (речевую ситуацию) демонстрирует учитель (роль ведущего), а затем эта роль передается хорошо подготовленному учащемуся.
2. Важно использовать игровые ситуации таким образом, чтобы дети могли обмениваться опытом, обучая друг друга.
3. Реализовывать индивидуальный подход к каждому учащемуся, учитывать его интересы, особенности и потребности.
4. На занятиях необходимо задействовать все каналы восприятия, в том числе и при возможности вкусовые, тактильные.
5. Необходимо проводить артикуляционные упражнения, ориентированные на произношение звуков английского языка,

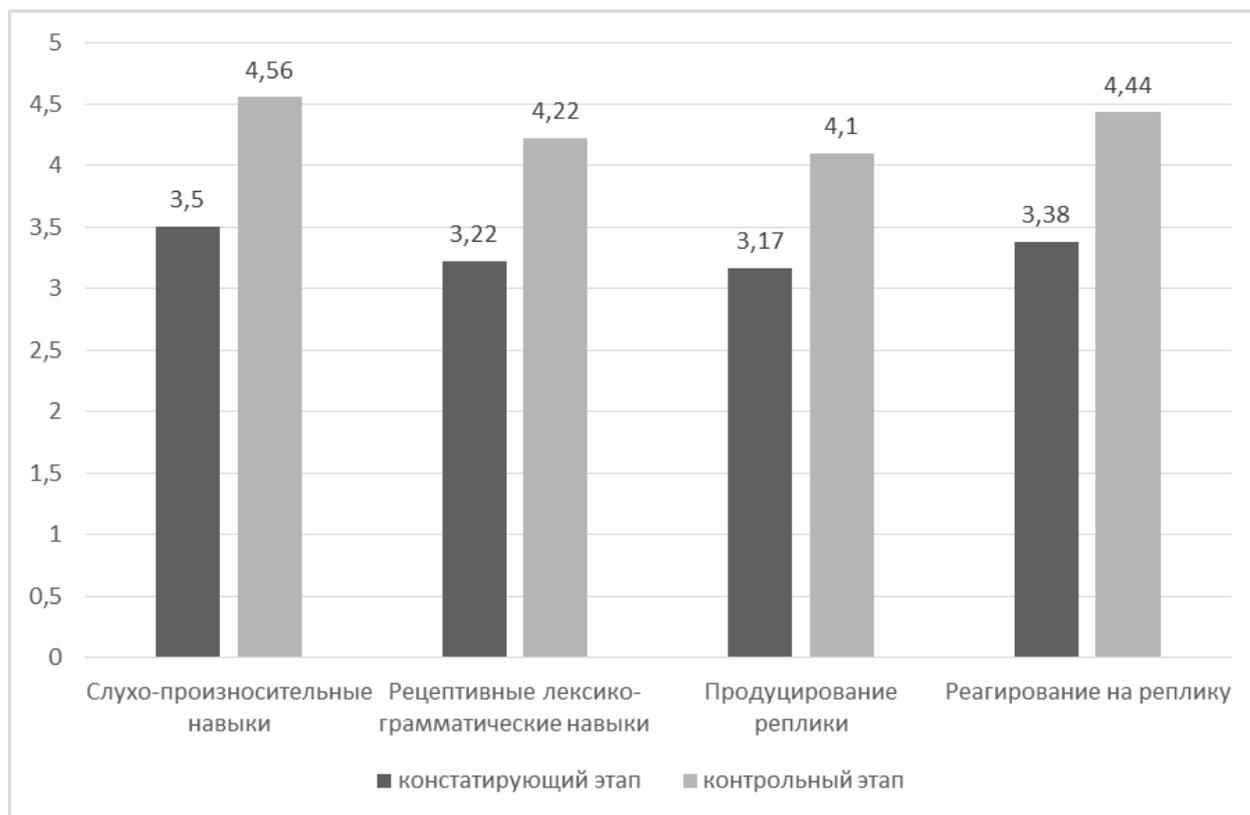


Рис. 1. Сравнительные результаты диагностики показателей готовности младших школьников к усвоению устной иноязычной речи на констатирующем и контрольном этапах исследования

а также развивать фонематический слух и фонематическое восприятие.

6. Важно создать мотивацию у учащихся к диалогу, побудить их высказываться. Для этого необходимо создать определенные условия, положительную эмоциональную атмосферу.

7. Необходимо чередовать виды деятельности и задания, но некоторые задания можно использовать на каждом занятии и создать определенный ритуал (музыка, иллюстрация и т.д.) благодаря которому ученики смогут понять, о каком задании идет речь, мысленно подготовиться к нему.

8. Необходимо на каждом занятии использовать один сюжет, при возможности продолжать определенную сюжетную линию занятий, что будет «вводить» детей в учебный процесс, способствовать формированию интереса, создавать определенный настрой, способствовать развитию памяти.

9. Некоторые учебно-речевые ситуации и игры можно с успехом приспособить для использования на уроках с разной тематикой, выяснив, какие из них вызывают наибольший позитивный отклик среди учеников. При этом следует принимать во внимание необходимость разнообразия видов деятельности на уроке.

#### Литература:

1. Еремеева, О. В. Игровая деятельность в практике обучения иностранному языку детей младшего школьного возраста / О. В. Еремеева // Вопросы педагогики. — 2020. — № 9–2. — С. 81–85.
2. Жданова, О. С. Игровые технологии как средство создания мотивационной основы обучения иностранному языку в начальной школе / О. С. Жданова, Г. А. Клименко // Иностранные языки: проблемы преподавания и риски коммуникации: Научные исследования преподавателей и студентов факультета иностранных языков и лингводидактики СГУ имени Н. Г. Чернышевского, Саратов, 04–05 июня 2020 года / Под редакцией Г. А. Никитиной. Том Выпуск 13. — Саратов: Издательство «Саратовский источник», 2020. — С. 100–106.
3. Колесникова, И. Л. Англо-русский терминологический справочник по методике преподавания иностранных языков = A handbook of english-russian terminology for language teaching: Справ. для преподавателей иностр. яз. и студентов пед. вузов [Текст] / И. Л. Колесникова, О. А. Долгина. — СПб.: Рус.-Балт. информ. центр БЛИЦ: Cambridge university press, 2001. — 223 с
4. Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 31.05.2021 № 286 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования».

## Использование интернет-ресурсов на уроке математики

Максимова Елена Викторовна, преподаватель  
Томский экономико-промышленный колледж

*В данной статье рассмотрено использование ИКТ — средств для подготовки к ВПР по математике, отражены особенности использования интернет — технологий в процессе обучения.*

**Ключевые слова:** профессиональное образование, урок математики, образовательный процесс.

В настоящее время невозможно представить себе урок без использования ИКТ. Термин ИКТ связан непосредственно с информационной технологией обучения, которая заключается в процессе подготовки и передачи информации обучаемому, средством осуществления которого является компьютер [1]. Использование ИКТ на уроках математики может быть различным: для контроля знаний, при закреплении изученного материала, при изучении нового материала, при подготовке к экзаменам, при повторении материала [2].

А для подготовки к ВПР — это очень удобно.

Всероссийские проверочные работы (ВПР) вошли в систему профессионального образования (СПО) недавно.

ВПР для студентов СПО проводятся в целях развития единого образовательного пространства в Российской Федерации.

Участниками ВПР СПО являются:

- обучающиеся первых курсов по образовательным программам среднего профессионального образования в профессиональных образовательных организациях независимо от организационно-правовой формы и ведомственной принадлежности (за исключением обучающихся специальных учебно-воспитательных учреждений закрытого типа и учреждений, исполняющих наказание в виде лишения свободы), поступившие на базе основного общего образования и обучающиеся по очной форме;
- обучающиеся по программам среднего профессионального образования, завершившие в предыдущем учебном году освоение общеобразовательных предметов в профессиональных образовательных организациях (за исключением обучающихся специальных учебно-воспитательных учреждений закрытого типа и учреждений, исполняющих наказание в виде лишения свободы) и проходящие обучение по очной форме на базе основного общего образования [3].

Результаты ВПР СПО могут быть использованы:

- образовательными организациями — для совершенствования образовательного процесса;
- органами исполнительной власти субъектов Российской Федерации, осуществляющими государственное управление в сфере образования, — для анализа текущего состояния системы среднего профессионального образования и формирования программы ее развития [3].

Форма проведения ВПР по математике по структуре и содержанию напоминает ЕГЭ, проводимый в школе. Таким образом, ВПР является неким подведением итога освоению образовательной программы. Для того, чтобы обучающиеся показывали хорошие результаты необходимы тщательная подготовка преподавателя, систематизированное изложение материала на занятиях. Для этого очень удобно совмещать традиционную

форму обучения с новыми педагогическими и интернет-технологиями.

На платформе Я класс представлены материалы по общеобразовательным дисциплинам для подготовки к ВПР. Удобно задавать вариант студентам в виде домашнего задания. Использование данного интернет-ресурса на уроках математики позволяет студенту заниматься самообразованием, самостоятельным разбором темы или определенного вопроса и обращаться к учителю как к наставнику, как старшему товарищу за советом. Такая работа более полезна, на мой взгляд, так как идет осознанная проработка ошибок. Интерфейс данного ресурса прост в обращении, что очень удобно, не тратится много времени на «лишние» комбинации. Так же, используя сайт Решу ОГЭ/ЕГЭ, можно выполнять проверку знаний по отдельным темам или по целому блоку, отрабатывать точно задания или же сформировать вариант для проверки знаний.

Хочется отметить также, что особо важное значение в процессе фундаментализации на современном этапе развития образования играет его информатизация, которая создает возможность быстрой переработки информации и создания на ее основе новой качественной информации. Это, в свою очередь, служит основой для повышения качества интеллектуальной деятельности [4]. Исследователями отмечается, что «сложность использования перспективных информационных инфраструктур и технологий, их постоянное развитие и их влияние на все стороны нашей жизни обуславливает необходимость постоянного обучения людей, создания принципиально новой системы образования. Человек с устаревшим образованием может быть сколь угодно умным, но он не будет конкурентоспособным и не сможет приносить пользу...» [5].

Большим подспорьем в деле подготовки к экзаменам или создания курсовых и проектных работ, написания рефератов, контрольных, курсовых и дипломных работ являются электронные библиотеки [6].

Обращение к электронному ресурсу Юрайт и другим ему подобным должно стать само собой разумеющимся делом для студентов уже со 2 курса. В самом деле, роль преподавателя в новых реалиях диктует необходимость превращение его в своего рода модератора учебного процесса. При закономерном повышении роли самостоятельности студентов при изучении учебных курсов требуется не столько лектор, преподносящий «готовые» знания, сколько тьютор, направляющий активность студентов в наиболее адекватное существующим задачам русло. «Сам преподаватель должен постоянно пользоваться электронными научными библиотеками, ..., отслеживать новые поступления научных статей по чи-

таемым дисциплинам; умело и, что самое важное, постоянно направлять научный поиск своих студентов, а не воспринимать часы, отведенные на консультирование студентов и самостоятельную работу студентов как нечто предписанное «сверху», но не обязательное к исполнению на практике, а сводимое лишь к написанию нужных отчетов и иной документации» [7].

Таким образом, если мы хотим добиться результатов на ВПР, экзаменах мы должны использовать возможности интернета и его ресурсов умело. Образовательные платформы и электронные библиотеки становятся неотъемлемой частью механизма получения знаний студентами в ходе обучения, что существенно облегчает образовательный процесс и процесс научного поиска у студентов.

#### Литература:

1. Адяева-Никитина А. В. Использование современных образовательных и информационно-коммуникационных технологий в процессе обучения русскому языку и литературе.
2. Баринаева В. М. Использование ИКТ на уроках математики в основной школе как средство активизации познавательной деятельности учащихся.
3. Письмо Федеральной службы по надзору в сфере образования и науки от 01.03.2022 № 02–50 «О проведении всероссийский проверочных работ для обучающихся по образовательным программам среднего профессионального образования в 2022 году».
4. Радугин А. А. Фундаментализация — главный вектор модернизации высшего образования в условиях постиндустриального общества [Текст] / А. А. Радугин, Л. С. Перевозчикова // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Проблемы высшего образования. 2010. № 2. С. 90–93.
5. Блохина С. В. О проблемах образования, целевом образе «школы будущего», информатизации и перспективных технологиях образования [Текст] / С. В. Блохина, О. О. Варламов, К. Э. Тожа и др. // Известия Южного федерального университета. Технические науки (Таганрог). 2007. Т. 77 № 2. С. 195–200.
6. Сергеев С. Ю. Роль библиотек в эффективном использовании научной информации в электронной коммуникации [Текст] // Педагогическое образование в России. 2013. № 5. С. 52–57.
7. Д. В. Леушкин, Н. Ю. Марголис, А. Л. Симонов, А. А. Фоменков. Использование электронных научных библиотек в современном образовательном процессе в вузах.

## Развитие социального интеллекта у детей подготовительной группы детского сада

Массарская Юлия Романовна, студент магистратуры  
Московский государственный психолого-педагогический университет

*Развитие социального интеллекта особую актуальность имеет для дошкольников в связи с тем, что развитие социального интеллекта было закреплено на государственном уровне, а именно в новых ФГОС дошкольного образования, под которым мы можем понимать «социально-коммуникативное развитие», которое «направлено на усвоение норм и ценностей, принятых в обществе, включая моральные и нравственные ценности; развитие общения и взаимодействия ребенка со взрослыми и сверстниками; становление самостоятельности, целенаправленности и саморегуляции собственных действий...»*

**Ключевые слова:** социальный интеллект, модели социального интеллекта, критерии социального интеллекта, старший дошкольник.

Понятию «социальный интеллект» изначально давалось множество трактовок, и впервые данному термину было уделено внимание в 1920 году Э. Торндайком, который использовал его для того, чтобы охарактеризовать одну из структурных составляющих «общего интеллекта». Ученым был в дополнение к абстрактному интеллекту, который представляет собой понимание и управление мыслями, и механическому, под которым понимается знание конкретных объектов, выделен социальный интеллект, представляющий собой понимание особенностей социальных ситуаций, возникающих в процессе непосредственного взаимодействия с людьми [1].

В рамках нашего исследования особое внимание следует уделить понятию «социальный интеллект», представленному Дж. Гилфордом. Автор понимает под социальным интеллектом систему, включающую в себя интеллектуальные способности, которые не имеют зависимости от общего интеллекта и в первую очередь обуславливаются познанием информации о поведенческих реакциях [2]. На основании этого Дж. Гилфорд определяет структуру социального интеллекта следующим образом: он включает в себя познание элементов и систем, характеризующих преобразования отношений, в также результаты поведения. Особое внимание автор акцен-

тирует на том, что социальный интеллект начинает формироваться в детстве.

Наиболее полное описание модели социального интеллекта предоставлено в концепции, разработанной А. И. Савенковым. Автором было выделено три группы компонентов, представляющих собой структуру социального интеллекта:

а) первую группу представляют когнитивные компоненты, которые включают в себя социальные знания человека о людях, о специфике социальных правил и особенностях понимания людей, развитие у людей социальной памяти, социальной интуиции, сформированности навыков понимания настроений людей и мотивов совершаемых ими поступков;

б) во вторую группу отнесены эмоциональные компоненты, включающие в себя социальную выразительность, сформированность стремления сопереживать окружающим и умение осуществлять саморегуляцию собственного поведения;

в) в последнюю группу включены поведенческие компоненты, в которых выделяется социальное восприятие, сформированность навыков социального взаимодействия, а также уровень социальной адаптации человека.

Исследования, проведенные М. И. Лисиной, характеризуются тем, что у детей на этапе младенческого и раннего возраста происходит активное формирование представлений о том, как выстраиваются межличностные отношения. Именно этот процесс автор трактует в качестве социального интеллекта, развитие которого происходит в рамках ситуативно-личностного общения. Данное положение поддерживается Л. Ф. Обуховой, которая указывает, что формирование социального интеллекта и его активное проявление можно заметить уже на этапе доречевого развития ребенка [3].

Формирование социального интеллекта, наряду с общим интеллектом, начинается на этапе раннего детства, однако множество исследователей констатирует, что развитие социального интеллекта целесообразно проводить целенаправленно на протяжении всей жизни человека, в том числе и в процессе профессионального развития человека.

Дошкольное детство — благоприятный период для формирования социального интеллекта и социальной активности: у детей вырабатывается стойкая потребность в установлении социальных взаимоотношений со взрослыми и сверстниками. В числе важных предпосылок развития социальных способностей выступает и дошкольная группа, которая представляет собой первичную социально-психологическую общность, первое «детское общество», в котором складываются и развиваются общение и разнообразные виды деятельности. Дошкольная группа становится значимым компонентом лич-

ностной микросреды ребенка [4]. Старший дошкольник — это человек, активно овладевающий навыками общения. В этот период происходит интенсивное установление дружеских контактов. Следовательно, приобретение навыков социального взаимодействия с окружающими и умение заводить друзей являются одной из важных задач развития на этом возрастном этапе.

И. Ю. Исаева называет следующие критерии социального интеллекта дошкольника эмоционально-мотивационные, когнитивные и поведенческие. К эмоционально-мотивационным критериям относятся самооценка, уровень развития эмпатии, мотивация взаимодействия; к когнитивным — общие умственные способности, понимание себя и партнера по общению, сущности ситуации общения, прогнозирование развития ситуации и поведения партнеров по общению; к поведенческим — навыки конструктивного взаимодействия и способы моделирования поведения и воздействия на партнера с целью изменения его поведения [5].

Социальный интеллект развивается во всех образовательных областях и видах деятельности, в которые так или иначе вовлечены дети. Согласно ФГОС дошкольного образования, дошкольники в своей повседневной жизни занимаются следующими видами деятельности: игровой, коммуникативной, познавательно-исследовательской, самообслуживанием и элементарным бытовым трудом, конструированием из различных материалов, изобразительной, музыкальной, двигательной, чтением (восприятие художественной литературы и фольклора) [6].

Развитию социального интеллекта у детей старшего дошкольного возраста способствуют следующие условия: благоприятные детско-родительские отношения в семье ребенка; разнообразная игровая среда и применение различных видов игр в ДОУ, проведение специальных занятий, направленных на развитие социальных и эмоционально-личностных качеств.

Таким образом процесс развития социального интеллекта на этапе дошкольного детства является очень важным этапом во всем личностном развитии ребенка, т.к. именно он в большей степени определяет то, насколько успешно он освоит социальные системы и в дальнейшем успешно в них функционировать, что, в свою очередь, определяет уровень социально-психологической адаптации ребенка к изменившимся условиям среды. Зарождение и развитие отношений с окружающими также происходит на этапе дошкольного детства, и опыт этих взаимоотношений определяет то, как именно будет развиваться личность ребенка далее, что указывает на необходимость создания благоприятных условий для развития у ребенка социального интеллекта.

#### Литература:

1. Отыцкий Г. П. Социальный интеллект: объектный и субъектный подходы / Г. П. Отыцкий // Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики. — Тамбов: Грамота. — 2016. — № 6 (68). — Ч. 1. — С. 144–146
2. Гилфорд Дж. Три стороны интеллекта // Психология мышления / под ред. А. А. Матюшкина. — М.: Прогресс, 1968. — С. 433–457.
3. Лисина М. И. Общение со взрослыми детей первых семи лет жизни. Хрестоматия по возрастной психологии / М. И. Лисина. — М. Мысль, 1994. — 367с.

4. Манина К.Е. Становление социального интеллекта в онтогенезе / К.Е. Манина // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. — 2015. — № 6–2. — С. 62–64
5. Исаева И. Ю. Педагогическое сопровождение развития социального интеллекта ребенка в период дошкольного детства: дис... канд. пед. наук. — Ростов н/Д, 2011. — 196 с.
6. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации (Минобрнауки России) от 17 октября 2013 г. № 1155 г. Москва «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования»

## История формирования здорового образа жизни в России

Муродалиева Мубина Мухаммадовна, студент;

Беляев Олег Викторович, преподаватель

Сургутский институт экономики, управления и права (филиал) Тюменского государственного университета

*Статья посвящена исследованию проблемы формирования ответственного отношения к здоровью со стороны государства и общества с конца восемнадцатого по двадцать первый века. Рассматриваются взгляды крупнейших ученых, изучавших проблемы здоровья, здорового образа жизни, воспитания у подрастающего поколения культуры гигиены и здоровья. Делается вывод о том, что здоровье необходимо рассматривать сквозь призму повышения социального благополучия, которое может быть достигнуто путём развития всех сфер жизни общества, при этом личное здоровье становится залогом благополучия социума, и напротив, обществу необходимо заботиться о здоровье каждой отдельной личности.*

**Ключевые слова:** здоровье, здоровый образ жизни, гигиена, подросток, школьник, физическое воспитание.

## The history of formation of a healthy lifestyle in Of Russia

Murodalieva Mubina Mukhammadovna, student;

Belyaev Oleg Viktorovich, teacher

Surgut Institute of Economics, Management and Law (branch) of Tyumen State University

*The article is devoted to the study of the problem of the formation of a responsible attitude to health on the part of the state and society from the end of the eighteenth to the twenty-first century. The views of the largest scientists who studied the problems of health, healthy lifestyle, education of the younger generation of the culture of hygiene and health are considered. It is concluded that health should be viewed through the prism of improving social well-being, which can be achieved through the development of all spheres of society, while personal health becomes the key to the well-being of society, and on the contrary, society needs to take care of the health of each individual.*

**Keywords:** health, healthy lifestyle, hygiene, teenager, schoolboy, physical education.

В конце XVIII века, с возникновением предпосылок перехода экономики страны на новую стадию развития, возникла острая потребность в образованных людях, в квалифицированных кадрах и в трудоспособном населении. Отсюда приходит осознание значимости здорового состояния каждого жителя России, что можно подтвердить фразой М. В. Ломоносова, сказанной им при открытии Московского университета: «О каких материях рассуждать будем? Рассуждать будем о главном — о здоровье народа российского» [6].

Значение трудов М. В. Ломоносова для исследуемого нами феномена состоит в том, что он впервые обратил внимание на необходимость создания государственной программы по сбережению детского здоровья. Кроме него, в обозначенный исторический период проблемами сохранения здоровья молодёжи также интересовались первые отечественные энциклопедисты, среди которых С. Г. Забелин, Н. М. Максимович-Амбодик, А. П. Протасов. В их трудах заложен научный фундамент комплексного физического воспитания, включающего правильное питание, зака-

ливание и основы детской гигиены. Благодаря расцвету эпохи Просвещения в России их идеи были реализованы на практике такими выдающимися деятелями, как И. И. Бецкой и Н. И. Новиков. И. И. Бецкой разработал и внедрил план создания учебных заведений закрытого типа, где комбинировались условия, оптимальные для разностороннего развития молодого поколения. Под руководством И. И. Бецкого начали работать Петербургский и Московский воспитательные дома, Смольный институт благородных девиц, образовательные организации кадетского типа.

Созданные И. И. Бецким авторские планы воспитательной работы включают чётко регламентированные наставления по организации режима питания и сна, предпочтительной формы одежды, обустройству жилища. И вновь акцентируется особое внимание на ключевой роли физического воспитания личности, в том числе связанного с ежедневным закаливанием организма ребёнка [2].

Приоритетным направлением исследований Н. И. Новикова была выработка гармоничного сочетания интеллектуального

и физического воспитания, адекватного возрасту подростка. Наиболее значимые идеи его изданы в статье «О воспитании и наставлении детей для распространения общепользованных знаний и всеобщего благополучия» [5].

Бурный расцвет капиталистических отношений в обществе первой половины XIX века привёл к небывалому развитию различных отраслей науки, и в особенности наук, предметом которых является познание природы и человека. В философии марксизма здоровье представлено как одна из важнейших качественных характеристик человека, связанная с социальной оценкой личности, поскольку от состояния здоровья каждого конкретного индивидуума напрямую зависит эффективность общественного производства.

Рассматривая предпосылки эколого-валеологического сопровождения взаимодействия человеческого организма с окружающей средой, можно выделить три значимых события XIX века, связанных с проблематикой настоящего исследования:

- во-первых, группа профессиональных врачей в составе К. И. Грум-Гржимайло, Е. Н. Смельского, И. Венцеля и др., работавшая в закрытых детских учреждениях Российской империи, впервые внедрила на практике систему гигиенических мероприятий, сопутствующих лечению больных детей и включающих в себя разработку диетпитания, коррекцию режима дня, профилактику инфекционных заболеваний, в результате чего созданы основы по системному обеспечению здорового образа жизни, а значит, фундамент педагогической валеологии в рамках общего и профессионального образования;

- во-вторых, благодаря работе немецкого учёного-зоолога Э. Геккеля, во второй половине XIX века зарождается отдельная наука экология, понимаемая тогда как учение о взаимодействии живых организмов с окружающей их средой. Однако, за 34 года до создания экологии шведский биолог О. Декандоль высказал идею о необходимости науки эпирреологии, которая могла бы исследовать взаимодействие растений с внешней средой их обитания;

- в-третьих, Ф. Фребель в 1837 году открыл первый прототип детского сада в Тюрингии, представлявший собой место для игр и развивающих занятий детей дошкольного возраста. С точки зрения Ф. Фребеля, дошкольное воспитание может стать идеальным инструментом для ликвидации социального зла и поднятия уровня нравственности в обществе. В разработанной данным учёным системе воспитания появился исходный тезис о значимости детской деятельности, включающей в себя активность, умственное и физическое саморазвитие, коммуникабельность, здоровое любопытство. Методика работы с детьми Ф. Фребеля и основывается на развитии эмоций, подвижности, мышления и связной речи.

Все представленные выше инновации предопределили постепенное интенсивное сближение медицины (гигиены) и педагогики, указали на их сущностное родство в плане здоровьесбережения подрастающего поколения, а также на целесообразность развития идеи педагогики здоровья как прототипа современной педагогической валеологии.

В начале XX века проводилась серьёзная работа, связанная с воспитанием подростков в антиалкогольных традициях, нашедшая отражение в трудах Г. Ф. Маркова и Л. Линдрума (1912–1913 гг.). Используя в качестве экспериментальной базы

Первую Сергиевскую школу, учёные провели апробацию разработанных воспитательных методик, создав в итоге первые в России педагогические рекомендации по выработке приёмов обучения трезвости учащихся слов молодёжи.

Эпохе начала XX века свойственна формирующаяся концепция создания здоровой атмосферы в образовательной организации как естественного фундамента для формирования здорового образа жизни у российского народа в целом.

В целом начала складываться концепция, согласно которой создание здоровой атмосферы в учебном заведении рассматривалось как естественная предпосылка формирования здорового образа жизни у населения страны.

В. М. Бехтерев в своей публикации «Личность и условия развития её здоровья» делает вывод о прямо пропорциональной взаимосвязи здоровья детей с условиями пребывания их в общеобразовательной школе. По мнению учёного, рациональное воспитание призвано развить в детях бодрость духа, крайне необходимую для успешной борьбы с жизненными трудностями [1].

Исходя из вышеизложенного, можно резюмировать, что в последние годы существования Российской империи существовала строго аргументированная позиция учёных о важнейшей роли образовательных организаций всех видов и типов для культивирования в сознании подростка значимости здорового образа жизни. Так, с 1901 по 1912 годы группа В. Рахманова доказывала принципиальность воздействия семейного воспитания на отношение подрастающего поколения к системной самореализации в рамках формирования здорового образа жизни. С точки зрения М. И. Покровской, в формировании здоровых привычек у обучающихся, построении самой системы воспитания на основе культуры здорового образа жизни ключевую роль должен играть учитель-наставник; И. П. Мюллер разработал систему естественного укрепления здоровья детей, направленную, в том числе, на предотвращение детских заболеваний.

Созданием систематизированной теории и практики воспитания и развития человека в атмосфере физического благополучия наука обязана изысканиям П. Ф. Лесгафта, который, придавая решающее значение окружающей среде, призывал к созданию в семье и школе максимально благоприятных условий для реализации всех имеющихся у ребёнка способностей [3]. Именно П. Ф. Лесгафт поставил себе цель доказать, что педагогика является наукой, в основе которой лежат объективные показатели анатомо-физиологической и психологической картины индивида, чем углубил концепцию природосообразности обучения, выдвинутую научной школой Я. А. Коменского.

В период с середины XIX по начало XX века отечественная медицина развивалась в одном направлении с педагогикой, поскольку обе науки заявляют о необходимости защиты здоровья учащихся, в которую следует включить не только формализованную пропаганду учения о здоровье и здоровой личности, но и реализовывать практические мероприятия по внедрению здорового образа жизни согласно индивидуальным воспитательным планам каждого учебного заведения.

Проблема здорового образа жизни в глазах общества выходит на первый план благодаря активной деятельности таких учёных, как Э. Блок, С. П. Боткин, Н. И. Пирогов, И. М. Сеченов,

С. Ф. Хотовицкий и другие, чья заслуга заключается в более широком рассмотрении понятия здоровья и воздействия на организм деструктивных факторов внешней среды, в том числе природных и даже космических.

Интересно, что кроме строго научных трудов, в России возникает особый культурный слой научно-популярной литературы, связанной с пропагандой у населения здорового образа жизни, соблюдения санитарно-гигиенических принципов и гармонизации отношений между окружающим миром и человеком в нём.

Таким образом, во второй половине XVIII века формируется полноценное представление в социуме, научных и правящих кругах о непреходящей ценности здоровья каждого россиянина. В качестве приоритета обозначил здоровье нации величайший учёный того времени М. В. Ломоносов. И первыми подняли вопрос о необходимости здоровьесбережения на государственном уровне не медицинские работники, а педагоги, создавшие комплекс рекомендаций по организации сна и питания детей, формы одежды, закаливания и физического воспитания в целом. В течение XIX века закладываются и развиваются предпосылки валеологического и валеолого-педагогического сопровождения взаимоотношений человека с окружающей средой, в рамках которых выделена экология как наука, появились первые авторские методики обучения трезвому образу жизни, сблизилась между собой педагогика и гигиена как отрасль медицины. В начале XX века вышли в свет как научные, так и научно-популярные труды, пропагандирующие здоровый образ жизни и соблюдение санитарно-гигиенических требований, которые привлекли пристальное внимание различных социальных слоёв к проблеме здоровья нации, в том числе и подрастающего поколения как будущего этой нации, а также заложили приоритетные направления развития отечественной науки XX века.

В годы становления и укрепления советской власти, в условиях создания новой, социалистической системы образования, пропагандирующей культ здоровья как неотъемлемой составляющей человека будущего, стала возможной продуктивная работа И. И. Мильмана, создателя советской модели гигиенического воспитания ребёнка. С точки зрения указанного учёного, именно педагог является определяющим звеном в формировании у школьника устойчивой технологии реализации гигиенических навыков. В своих учебных пособиях И. И. Мильман раскрывает роль личности, санитарии и общественной гигиены в сбережении здоровья ребёнка, в поддержании уровня его работоспособности, в профилактике заболеваемости и продлении жизни организма.

Благодаря политике советского правительства по внедрению грамотности и культуры в народные массы, а также позитивному отношению к проблеме здоровьесбережения советского народа, продолжает расти число

печатных изданий научно-популярного характера, посвящённых влиянию на организм человека воздействий внешней среды. Выходят в свет труды, рассматривающие зависимость успеха в становлении здорового образа жизни обучающихся от сознательности и воли детей. Например, И. Т. Назаров в работе под названием «Культура воли, система воспитания здоровой личности» требует от педагога понимания своей ответственности

за культивирование у школьника силы воли, поскольку именно она является определяющим фактором в формировании позитивных целеполагающих установок, касающихся здорового образа жизни. Помимо этого, от воли подростка напрямую зависит модернизация адаптационных ресурсов организма, способствующих сохранению здоровья даже в экстремальных условиях обитания. И. Т. Назаровым созданы практические рекомендации по совершенствованию нервной системы школьника при помощи комплекса упражнений, направленных на улучшение координации движений, повышение работоспособности, доведение до автоматизма реакции организма на изменение внешней среды [4].

Согласно взглядам учёных середины — второй половины XX века, среди которых, прежде всего, выделяются Л. Б. Нимен (1948), И. И. Шувалов (1950), С. А. Аптаев (1964), В. А. Холодова, Т. В. Благодарова (1971), В. Н. Кудинов (1974), обучение гигиеническим аспектам ведения здорового образа жизни в образовательных учреждениях назрели как объективная необходимость этого эпохи. В своих публикациях вышеназванные исследователи призывают возложить первичную роль в привитии подростку культуры здорового образа жизни на семью, которая при поддержке социалистического общества должна обеспечить ребёнку условия здорового быта на повседневном уровне. Однако недостатком работ данных учёных является отсутствие конкретных концепций, систем и механизмов для формирования у детей здорового образа жизни, апробированных на практике.

Только на рубеже 60-х — 70-х годов XX века появляются содержательные и практико-ориентированные работы, посвящённые охране здоровья учащихся, развивается гигиеническое воспитание молодёжи, проводится анализ и оценка эффективности санитарно-гигиенического просвещения и самих оздоровительных мероприятий. Предпринимаются попытки изложения требований к здоровому образу жизни не только в научной, но и в занимательной форме, доступной для каждого ребёнка (А. М. Сергеевский, 1967). Выходят в свет инструктивные материалы, излагающие поставленные перед советской школой задачи по сбережению здоровья детей, предписывающие обязательное участие родителей в гигиеническом воспитании. В руки учителей попадают методические пособия, помогающие установить соответствие между учебно-воспитательной работой и гигиеническими требованиями (например, Э. С. Аветисов, 1966).

Во второй половине 1980-х — начале 1990-х годов, с развитием гласности и плюрализма, с ослаблением партийного контроля над обществом, появляются новые проблемы, угрожающие здоровью детей. Соответственно, учёные начинают изыскания в областях, связанных с нанесением вреда здоровью таких явлений, как подростковая преступность, алкоголизм, табакокурение, наркомания и токсикомания, болезни беспризорных детей. Данная проблематика отражена в публикациях таких учёных, как В. М. Раев (1988), А. Н. Якушев (1988), Л. В. Буренков (1989), Т. А. Жук (1989). Отдельным направлением стало исследование полового воспитания школьников как фактора, способствующего формированию здорового образа жизни в условиях появившейся свободы отношений между полами. Здесь следует назвать, прежде всего, труды В. Е. Кагана (1988), А. Т. Никитина (1989), Ф. Роситера (1990).

Появляется ряд научных исследований, посвящённых проблемам сохранения психической устойчивости обучающихся, разработке методов коррекции различных психофизических отклонений, поиску резервов повышения резистентности детского организма, укрепления нервной системы, активизации скрытых защитных механизмов в сознании ребёнка. Сюда относятся труды Г.Г. Демирголяна, В.Ф. Матвеева, А.А. Гройсмана (1987), В.Г. Запорожченко, Г.Г. Мусалова (1989), В.П. Дядичкина (1990), А.А. Козловой и В.Ф. Базарного (1991).

Таким образом, указанный период начался с установок государства на формирование нового человека социалистического общества, здоровью которого уделялось первостепенное внимание, при этом тщательно изучалась роль сочетания личной и социальной гигиены в процессе сохранения работоспособности, соматического здоровья и предупреждения заболеваний.

Значительная роль в формировании здорового образа жизни отводится семье ребёнка, а также его собственной воле и сознанию необходимости быть здоровым. Однако до конца 1960-х годов не разрабатывались сами концепции и механизмы формирования здорового образа жизни у детей. На рубеже 1980-х — 1990-х годов перед отечественной наукой появляются новые вызовы здоровому образу жизни: преступность, алкоголизм, табакокурение, детская наркомания, болезни беспризорных и неустроенных детей, напрямую связанные с крушением социалистической системы.

В 90-е годы XX века происходит глубокое переосмысление понимания здоровья, выражающееся в отходе от представлений о изолированности здоровья как функционального состояния внутри каждого отдельного индивида, и в формировании интегрированного знания о здоровье в его связи с поколением, популяцией, эпохой и экологической системой. Это привело к формированию новой науки, валеологии, основоположником которой признан выдающийся российский фармаколог И.И. Брехман.

Появление данной науки способствовало резкому росту интереса теоретиков и практиков здорового образа жизни в медицине и педагогике к методам и средствам решения актуальных методологических и технологических проблем интегрированного здоровья, что стало особенно важным на фоне значительного ухудшения здоровья населения не только в нашей стране, но

и на планете в целом, сопровождаемого стремительным разрушением экологических систем различных уровней их организации.

В настоящее время развёрнуты масштабные исследования, призванные решить на практике сложнейшую проблему повышения эффективности роста здоровья молодого поколения, осуществляемые по ряду направлений:

1) относительно здоровья как физического состояния личности:

- здоровый образ жизни;
- активные средства оздоровления, соотносимые с возрастными и личностными возможностями и особенностями человека;
- здоровье окружающей среды и гармония с ней человека;
- здоровье как одно из условий качества жизни.

2) относительно педагогического подхода к проблеме здоровья:

- обучение здоровью как эффективное средство оздоровления;
- оздоравливающее образование;
- здоровьесберегающий образовательный процесс;
- здоровьеразвивающая образовательная среда.

Работа по вышеперечисленным научным направлениям ведётся коллективами исследователей, во главе которых стоят известные учёные и практики, специализирующиеся на проблемах здоровья. Среди них, прежде всего, следует назвать В.Ф. Базарного, Н.А. Голикова, В.В. Колбанова, М.М. Лазарева, В.П. Петленко, Г.Н. Серикова, Н.К. Смирнова, Л.И. Пономареву, Л.Г. Татарникову, З.И. Тюмасеву, Т.Ф. Орехову и др.

Таким образом, проведенный историко-логический анализ эволюции знаний о здоровье человека позволяет заключить, что постепенно здоровье стало рассматриваться сквозь призму повышения социального благополучия, которое может быть достигнуто путём развития всех сфер жизни общества. Инновационный подход к проблеме здоровья ставит «личное здоровье» выше «общественного», а получение знаний о нём не мыслится вне образовательной системы. Но при этом личное здоровье становится залогом благополучия социума, и наоборот. И пусть личностная гармония не заключается только в здоровье, оно в значительной степени влияет на личность, её возможности, а также её место и роль в современном обществе.

#### Литература:

1. Бехтерев, В.М. Личность и условия её развития и здоровья / В.М. Бехтерев. — Текст: непосредственный // Российский психиатрический журнал. — 2012. — № 4. — С. 76–83.
2. Бецкой, И.И. Краткое наставление выбранное из лучших авторов с некоторыми примечаниями о воспитании детей от рождения их до юношества / И.И. Бецкой. — Санкт-Петербург: СПб, 1766. — 18 с. — Текст: непосредственный.
3. Лесгафт, П.Ф. Собрание педагогических сочинений Извлечения из «Основ теоретической анатомии». Отчеты. 1891–1909 гг.: публицистика. / П.Ф. Лесгафт. — Т. 5. Статьи. — Москва: Гос. изд-во «Физкультура и спорт», 1954. — 390 с. — Текст: непосредственный.
4. Назаров, И.Т. Культура воли, система воспитания здоровой личности / И.Т. Назаров. 2-е изд., испр. и доп. — Ленинград: Типография «Труженик печати», 1929. — 96 с.
5. Новиков, Н.И. О воспитании и наставлении детей для распространения общепользных знаний и всеобщего благополучия / Н.И. Новиков. — 2-е изд., перераб. и доп. — Москва: Изд-во «Директ-Медиа», 2015. — 145 с. — Режим доступа: — URL: <https://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=28817> — Текст: электронный.
6. Яковлев, Б.П. Психофизические основы здоровья человека: учеб. пособие / Б.П. Яковлев, О.Г. Литовченко. — Сургут: РИО СурГУ, 2005. — 193 с. — Текст: непосредственный.

## Формирование воображения у дошкольников с ранним детским аутизмом в процессе работы со сказкой

Петрова Ирина Сергеевна, воспитатель  
МБДОУ детский сад № 32 «Дружные ребята» г. Старый Оскол (Белгородская обл.)

*В данной статье рассматривается формирование воображения у дошкольников с ранним детским аутизмом в процессе работы со сказкой. Автором определен ряд противоречий, проанализировано понятие «воображение», выделены психологические особенности и педагогические условия развития воображения детей в дошкольном возрасте.*

**Ключевые слова:** дети с расстройством аутистического спектра, работа со сказкой, дети дошкольного возраста, психологические особенности развития воображения.

В психологии и педагогике особое место занимает процесс формирования воображения обучающихся. Очевидно, что фундамент основных психических процессов ребенка закладывается в дошкольном возрасте, так как данный период является этапом интенсивного физического и психического развития, который оказывает решающее значение на формирование личности человека. Реализация федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования существенно изменило ситуацию: в настоящее время уделяется большое внимание детям с ограниченными возможностями здоровья, детям-инвалидам, их проблеме социальной адаптации и интеграции, которая в значительной степени усложняется тяжестью речевой патологии, наличием особенностей эмоционально-личностной и познавательной сфер, в частности воображения. Стоит отметить, что именно сказка остается одним из самых доступных средств формирования данного психического процесса.

Сказка — это эффективный и достаточно простой способ воспитания. С ее помощью можно убедить ребенка в чем-либо, уговорить, успокоить, помочь избавиться от страхов, стать увереннее в себе. Через художественные образы литературы устанавливается эмоциональное взаимодействие взрослого и детей, происходит знакомство детей с окружающим миром. Значимость сказки обусловлена ее всесторонним влиянием, как на отдельные психические процессы, так и на детскую личность в целом.

Однако, как показал проведенный теоретический анализ психолого-педагогической литературы, наблюдается ряд противоречий между: потребностью системы образования в полноценном развитии воображения у детей с РАС и недостаточным уровнем его сформированности в реальной педагогической действительности; наличием актуального педагогического опыта использования современных образовательных технологий, методов и приемов по развитию воображения у детей с расстройством аутистического спектра и отсутствием теоретического обоснования такого рода практик; наличием широкого спектра сказок и недостаточным их использованием в образовательной деятельности с детьми с расстройством аутистического спектра.

Вообще, в психолого-педагогической литературе понятие «воображение» трактуется следующим образом: это познавательный процесс, который заключается в создании новых образов, на основе которых возникают новые действия и предметы [2]; является основой наглядно-образного мышления,

позволяющего человеку ориентироваться в ситуации и решать задачи без непосредственного вмешательства практических действий. Оно во многом помогает ему в тех случаях жизни, когда практические действия или невозможны, или затруднены, или просто нецелесообразны [5]; необходимый элемент творческой деятельности человека, выражающийся в построении образа продуктов труда, а также обеспечивающий создание программы поведения в тех случаях, когда проблемная ситуация характеризуется неопределенностью [7].

Психологическими особенностями развития воображения детей в старшем дошкольном возрасте выступают: произвольный характер данного психического процесса; переход прирожденной активности ребенка в активность преобразующую; обусловленность такими видами деятельности, как рисование, игра, конструирование, чтение художественной литературы, сказок и др.; имеет в своей подструктуре особый вид — фантазирование; содержится во внутреннем плане психики, замещая наглядность для создания образов [6].

Анализ психолого-педагогических аспектов развития воображения у детей старшего дошкольного возраста с расстройством аутистического спектра показал, что у таких воспитанников нарушено активное произвольное внимание; присутствует повышенная истощаемость, повышена инертность и замедленность всех психических процессов. Следовательно, необходимым условием полноценного развития данного психического процесса является раннее начало коррекционно-педагогического воздействия, направленного на развитие моторики, речи, коммуникативных умений [4].

Среди большого многообразия методов развития воображения особое место занимает работа со сказкой. По мнению ряда исследователей, формирование воображения у старших дошкольников с детским церебральным параличом в процессе работы со сказкой, будет эффективным, если реализуются следующие педагогические условия: в работе со сказкой применяются такие нетрадиционные формы, как придумывание новой концовки, соединение двух разных сказок в одну, что обеспечивает формирование способностей к переконструированию, комбинированию социального опыта; для формирования способностей к комбинированию и преобразовыванию имеющихся представлений используются сказки с волшебными и сверхъестественными персонажами; в целях преодоления склонности к стереотипности, схематичности и бедности создаваемых образов в повествование сказки вводятся непредвиденные ситуации [4].

## Литература:

1. Глуханюк, Н. С. Общая психология / Н. С. Глуханюк. — М.: Academia, 2016. — 608 с.
2. Дубровина, И. В. Практическая психология образования: Учебное пособие 4-е изд. / Под редакцией И. В. Дубровиной — СПб.: Питер, 2004—592 с.
3. Еникеев, М. И. Общая и социальная психология: Учебник / М. И. Еникеев. — М.: Норма, 2017. — 176 с.
4. Корнилова Е. Н., Готовцева Е. И. Сказкотерапия в коррекционно-педагогической работе с детьми дошкольного возраста с церебральным параличом // Наука и школа. 2013. № 1. С. 183–184
5. Немов, Р. С. Психология: Учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений: В 3 кн. — 4-е изд. — М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003 — Кн. 1: Общие основы психологии. — 688 с.
6. Пода, А. С. Научное наследие Л. С. Выготского в методике обучения младших школьников. Воображение как комбинирующая способность человеческого мозга // Молодой ученый — 2016 — № 27.1 — с. 24–27
7. Шадриков, В. Д. Общая психология: Учебник для академического бакалавриата / В. Д. Шадриков, В. А. Мазилков. — Люберцы: Юрайт, 2016. — 411 с.

## Методические рекомендации по планированию воспитательно-образовательного процесса в логопедической группе (из опыта работы)

Санакоева Ольга Владимировна, учитель-логопед;  
Носенко Татьяна Николаевна, воспитатель логопедической группы  
МАДОУ детский сад комбинированного вида № 32 ст. Новоалексеевской (Краснодарский край)

*В статье авторы делятся опытом работы по планированию видов деятельности с указанием средств, форм и методов.*

**Ключевые слова:** развитие, перспективно-календарное планирование, связная речь, ребенок, воспитательно-образовательный процесс, дошкольное образование.

Методические рекомендации по планированию воспитательно-образовательного процесса в логопедической группе дошкольного образовательного учреждения разработаны совместно учителем-логопедом и воспитателем.

В логопедической группе коррекционное направление работы является приоритетным, так как целью его является выравнивание речевого и психофизического развития детей. Задача педагогов закреплять и совершенствовать речевые навыки, сформированные учителем-логопедом, что обеспечивается благодаря комплексному подходу и интеграции усилий. Реализация принципа интеграции способствует более высоким темпам общего и речевого развития детей, более полному раскрытию творческого потенциала каждого ребенка, возможностей и способностей, заложенных в детях природой, и предусматривает совместную работу учителя-логопеда, воспитателей и родителей воспитанников.

Планирование воспитательно-образовательного процесса разрабатывается с учетом адаптированной основной образовательной программы дошкольного образования (далее — Программа). Программа определяет цель, задачи, планируемые результаты, содержание и организацию образовательного процесса на уровне дошкольного образования в группах компенсирующей направленности (для детей с общим недоразвитием речи), включает обязательную часть и часть, формируемую участниками образовательных отношений.

В обязательную часть включена парциальная программа под редакцией Филичевой Т. Б., Чиркиной Г. В., Тумановой Т. В.

«Программа дошкольных образовательных учреждений компенсирующего вида для детей с нарушением речи».

В соответствии с профилем группы образовательная область «Речевое развитие» выдвинута в Программе на первый план и реализуется через следующие формы: непосредственно-образовательная деятельность (далее — НОД), чтение, беседа, решение проблемных ситуаций, игра, проектная деятельность, создание коллекций, обсуждение, рассказ, инсценирование, ситуативный разговор с детьми, сочинение загадок, использование различных видов театра.

Комплексно-тематическое планирование традиционных событий, праздников, мероприятий для детей на теплый (с 1 июня по 31 августа) и холодный (с 1 сентября по 31 мая) периоды представлено в виде лексических тем по неделям.

С учетом лексических тем учителем-логопедом разрабатывается перспективно-календарное планирование логопедических фронтальных занятий на холодный период [4]. Перспективно-календарное планирование рассчитано на детей старшего и подготовительного к школе возраста. Логопед проводит три фронтальных занятия в неделю: по развитию у детей лексико-грамматических категорий, по обучению грамоте и навыкам звукового анализа, по развитию связной речи. Также, учитель-логопед подбирает материал по развитию общей и мелкой моторики, по развитию речевого дыхания, по развитию просодических компонентов речи, по развитию мимической выразительности, по развитию фонетико-фонема-

Таблица 1. Материал для работы с детьми по лексической теме «Одежда»

<b>Тема: «Одежда»</b>	
<b>1. Развитие общей моторики</b>	
Инструкция воспитателя	Выполняемые движения
Это платье для Наташки—  Красные горошки. А на платье два кармашка, Спрячем в них ладошки. [2]	4 ритмичных поворота вправо-влево, руки на поясе. 4 ритмичных прыжка на двух ногах. «Рисуют» на животике два кармашка. Прикладывают обе ладошки к животу
<b>2. Развитие мелкой моторики</b>	
Маша варежку надела, Ой, куда я пальчик дела? Нету пальчика — пропал, В свой домишко не попал! Маша варежку сняла, Поглядите-ка нашла! [1]	«Надевают». 4 пальца прижаты друг к другу прямо, большой согнуть. Показывают «Домик». «Снимают». Пальцы сжаты в кулак, кроме большого
<b>3. Развитие артикуляционной моторики</b>	
Упражнения для челюсти	«Стучит швейная машинка» максимально часто открывать рот и произносить: «Па-па-па-па, бы-бы-бы-бы» [3]
Упражнения для губ	«Большие пуговицы и маленькие». Максимально округлить губы (большая пуговица) и вытянуть губы узкой трубочкой (маленькая пуговица)
Упражнения для языка	«Иголочка». Вытянуть острый язык как можно дальше из рта, удерживать до 5
<b>4. Развитие мимических мышц</b>	
Выразить мимикой: тебе купили новую шубу—«радость», ты потерял варежку—«огорчение», мама тебя поругала за потерю—«обида», сестра нашла твою варежку—«радость»	
<b>5. Работа по развитию речевого дыхания и голоса</b>	
<i>«Шитье одежды». Шьем и поем: «Ля-ли-ле, ли-ля-лю» (громко — тихо)</i> <i>«Укололи пальчик» Произнести: «Ой-ой-ой, болит пальчик мой!» (на одном выдохе)</i>	
<b>6. Развитие фонетико-фонематических процессов</b>	
1. Деление слов на слоги: варежки, пальто, шапка. Выложить столько же полосочек, сколько раз хлопнули. 2. Звуковой анализ слогов: АМ, ОМ, УМ, ИМ с выкладыванием графической схемы. 3. Игра «Хлопай, не зевай». Хлопнуть на звук М. 4. Определение места звука М в словах: мак, альбом, гном, сом. 7. Развитие лексико-грамматических процессов 1. Игра «Чей, чья, чьи, чье?» Это чья шапка? (Моя.) Это чьи перчатки? (Мои.) И т.д. 2. Игра «Один — много». Сапог — сапоги, куртка — куртки, носок — носки. И т.д. 3. Игра «Подбери признак». Куртка (какая?) — красная, теплая... Шарф (какой?) — длинный, пушистый, шерстяной. И т.д. 8. Развитие связной речи (предварительная работа)	
Чтение с обсуждением: А. Пушкин «Сказка о царе Салтане, о сыне его славном и могучем богатыре князе Гвидоне Салтановиче и о прекрасной царевне Лебеди», Г. Снегирев «Верблюжья варежка», русская народная сказка «Василиса Прекрасная» и украинская «Рукавичка». Роспись варежки, фартука, сарафана. Аппликация «Коврик». [1]	
Словарь:	
Существительные: одежда, комбинезон, плащ, пальто, куртка, платье, брюки, рубашка, кофта, шорты, майка, трусы, свитер, сарафан.	
Прилагательные: шерстяной, шелковый, теплый, удобный.	
Глаголы: носить, надевать	

тических процессов, по развитию лексико-грамматических процессов, по развитию связной речи по каждой теме недели. Развитие общей моторики проводится в музыкальном сопровождении и включает в себя элементы логоритмики.

Таким образом, если тема недели, к примеру «Одежда», то все виды деятельности объединены вокруг нее. (Таблица 1)

Весь этот материал разучивается на групповых, подгрупповых и индивидуальных занятиях, учитывая возможности детей-логопатов.

Воспитателями на основе лексических тем разрабатывается перспективно-календарное планирование образовательной деятельности по следующим направлениям:

— изобразительная деятельность (лепка, аппликация, рисование — Н. Н. Леонова «Художественное творчество»);

— конструирование (Куцакова Л. В. «Конструирование и художественный труд в детском саду»);

— речевое развитие (О. С. Ушакова «Развитие речи детей 5–7 лет»);

— познавательно-исследовательская деятельность (природный мир, экспериментирование, основы безопасного поведения — Авдеева Н. Н. Князева О. Л. Стеркина Р. Б. «Безопасность», Тугушева Г. П., Чистякова А. Е. «Экспериментальная деятельность детей среднего и старшего дошкольного возраста», Воронкевич О. А. «Добро пожаловать в экологию!»).

Далее составляется планирование всех видов деятельности по дням недели с учетом режимных моментов. К примеру, планирование деятельности на понедельник:

— утро: работа с календарем природы; беседа по картинкам; артикуляционная, пальчиковая и дыхательная гимнастики; дидактическая игра (речевая); малоподвижная игра;

— НОД: музыкальная деятельность; познавательно-исследовательская деятельность и основы безопасного поведения;

— прогулка: наблюдение за погодой; подвижная игра; дидактическая игра; сюжетно-ролевая игра; индивидуальная работа по музыке; трудовая деятельность;

— вторая половина дня: логопедический час;

— прогулка: наблюдение за погодой; подвижная игра; дидактическая игра; сюжетно-ролевая игра; трудовая деятельность.

Планирование на остальные дни недели схоже, но имеет отличия в видах наблюдения и в НОД (модель НОД берем из Программы). Игры сюжетно-ролевые, наблюдения, художественную литературу воспитатели подбирают самостоятельно, но с учетом темы недели.

Вся работа воспитателей и логопеда с детьми дошкольного возраста выстроена по системе от простого к сложному, носит регулярный и непринужденный характер, она организована увлекательно и интересно, проводится в основном в игровой форме и вызывает у ребенка положительные эмоции.

Тесное взаимодействие педагогов формирует у детей все те необходимые предпосылки для овладения школьными навыками, которые помогут им в дальнейшем успешно обучаться в школе.

#### Литература:

1. Гомзяк, О. С. Говорим правильно в 5–6 лет. Тетрадь 1 взаимосвязи работы логопеда и воспитателя в старшей логогруппе / О. С. Гомзяк. — Москва: Издательство ГНОМ и Д, 2009. — 24 с.
2. Нищева, Н. В. Новые логопедические распевки, музыкальная пальчиковая гимнастика, подвижные игры, CD / Н. В. Нищева, Л. Б. Гавришева. — Санкт-Петербург: Детство-Пресс, 2013. — 48 с.
3. Пожиленко, Е. А. Артикуляционная гимнастика / Е. А. Пожиленко. — Санкт-Петербург: Каро, 2009. — 92 с.
4. Филичева, Т. Программы дошкольных образовательных учреждений компенсирующего вида для детей с нарушениями речи. Коррекция нарушений речи / Филичева, Т. 1, Г. В. Чиркина, Т. В. Туманова. — Москва: Просвещение, 2016. — 201 с.

## Анализ тематики выполненных проектов учащимися Вологодской области

Скакалин Виктор Эдуардович, студент магистратуры

Научный руководитель: Кузнецова Ольга Борисовна, кандидат химических наук, доцент;

Научный руководитель: Воропай Людмила Михайловна, кандидат химических наук, доцент  
Вологодский государственный университет

*Цель исследования. Анализ направленности проектов, выполненных школьниками Вологодской области.*

*Результаты. В последние годы наблюдается тенденция сокращения академических часов. Это снижает интерес к предмету и качество подготовки. В школьные программы, включая химию, введен метод проектной деятельности учащихся. Установлено, что выбор тем проектов зависит от уровня подготовки обучаемых, материальной базы и компетентности учителя. Были проанализированы работы учащихся Вологодской области, которые представлены на разные конкурсы. Большинство работ носит межпредметный характер и выполнены в рамках экологических исследований.*

*Выводы. Преимущественно выполняются предметные исследовательские проекты, рассчитанные на долгий срок. Тридцать девять процентов имеют интеграционный характер. Доля проектов по доминирующей деятельности составляет 79%; с применением химических методов анализа — 50%.*

*Ключевые слова:* метод проектов, проекты, химия, учащиеся, интеграция.

В настоящее время в соответствии с государственным образовательным стандартом (ФГОС) программы общеобразовательных школ включают раздел формирования универсальных учебных действий через проектную деятельность учащихся.

В отличие от традиционной классно-урочной системы подготовки школьников проектная деятельность способствует формированию у них навыков самостоятельной работы, расширяет кругозор, устанавливает взаимосвязи между различными предметами, тренирует умственные способности, учит анализировать информационные источники, знакомит с современными методиками выполнения эксперимента и необходимым оборудованием. Таким образом, этот вид деятельности способствует повышению качества их подготовки [1].

Поэтому метод проектов в настоящее время внедрен в учебную программу при изучении химии, начиная с 8 класса. Перед учителями стоят сложные задачи в выборе тематики проектов, обеспечение необходимой литературой, оборудованием и реактивами. Также установлено, что тематики исследований зависят от интересов и степени подготовки школьников. В связи с сокращением аудиторных часов на изучение предметов естественнонаучного цикла у школьников возникают проблемы не только с усвоением теории, но и с отсутствием практических навыков при выполнении экспериментальных работ. Частично эта проблема решается за счёт проектной деятельности, которая является дополнением к теоретическому и практическому курсу изучаемых дисциплин [2].

В связи с этим была поставлена цель: проанализировать и определить приоритетные направления тематики проектов.

Для достижения поставленной цели решались следующие задачи:

- 1) выполнить информационный поиск;
- 2) на основании выполненного аналитического поиска определить приоритетные направления тем;
- 3) провести классификацию тем проектов обучающихся Вологодской области и сделать выводы и предложения;

Научная новизна: проанализированы приоритетные тематики выполненных проектов обучающимися Вологодской области, на основании которых можно сделать вывод об интересах учеников к химии и к уровню их подготовки.

Объект исследования: классификация выполненных проектов.

Метод исследования: аналитический.

Известно, что метод проектов направлен на развитие познавательных навыков школьников, умения ориентироваться в информационном пространстве, и способствует формированию творческого мышления и выполнению экспериментальных исследований.

Аналитический поиск показал, что перед учителями химии стоят сложные задачи: заинтересовать учащихся предметом, научить их работать с источниками информации, ставить перед собой цели, определять условия их достижения и уметь объяснять результаты исследований.

Большое значение для формирования у школьников навыков проектной деятельности имеет лабораторный практикум, на

котором они приобретают навыки экспериментальной работы и учатся анализировать полученные результаты, что является основой при выполнении проектов.

Поэтому метод проектирования меняет функцию учащегося. Он делает ученика не объектом, на который направлена активность учителя, а субъектом процесса обучения, так как он должен проявлять инициативу в поиске, усвоении и применении новых знаний [3].

Исследования показывают, что выбор направления тем исследований по химии зависит от многих факторов, включая не только уровень подготовки школьников, наличие материальной базы, но и от востребованности профессий в обществе.

Согласно данным по Вологодской области, в последние годы снижается интерес к химии. В 2022 году среди выпускников 11 классов химию сдавало только 8%. Результаты ЕГЭ также показали недостаточный уровень подготовки школьников, сдававших химию.

Частично можно решить эти проблемы за счёт внедрения в школьный образовательный процесс метода проектов, который имеет преимущество перед классно-урочной системой и успешно интегрируется в образовательный процесс. Он обеспечивает не только интеллектуальное, но и нравственное развитие учащихся, их самостоятельность, активность; позволяет приобретать обучающимся опыт социального взаимодействия, сплачивает, развивает коммуникативность [4].

В педагогической литературе даётся краткая характеристика 6 видов проектной деятельности. По доминирующей деятельности выделяют информационные, исследовательские и творческие работы. По количеству обучающихся, участвующих в разработке проекта рассматривают индивидуальные, парные и групповые проекты. Также классифицируют проекты по направлению исследования, виду секции, по связям с другими предметами и по продолжительности проведения [5].

Исходя из вышеперечисленных классификаций, можно сделать вывод, что проекты могут быть весьма многообразными. Знание их типологии помогает учителям при выборе темы, выполнении экспериментов учащимися как индивидуально, так и в группах. Но, следует заметить, что к какому бы типу не относился проект, любой из них при выполнении требует творческого подхода.

В работе приводятся результаты исследований определения приоритетных видов проектных работ по химии, которые были опубликованы на конкурсах: «Мир через культуру», «Экопатруль», «Подрост» в 20–22 гг. Всего проанализировано 107 школьных проектов.

Классификация тем по доминирующей деятельности представлена на рисунке 1.

На долю информационных проектов, которые учат работать с дополнительной литературой и анализировать её, приходится 16%. Эти проекты, как правило, индивидуальные. Доминирующими являются исследовательские проекты, доля которых составляет 79%. К ним относят экспериментальные исследования. При этом происходит не простое накопление знаний, а форми-



Рис. 1. Классификация проектов по доминирующей деятельности

рование научного мышления. Следует отметить, что творческие проекты, которые включают в себя разработку экологических маршрутов или устройств для мониторинга состояния атмосферного воздуха, составляют 5%. Примером является проект на тему «Разработка устройства для оценки экологических параметров воздуха» выполненного учениками Корниловым А. А., Морокуевым А.Е, который носит межпредметный характер;

По направлениям исследований (Рис. 2): связанных с проблемами экологии — выполнено 38% работ; с биологическим разнообразием — 31%; изучением химического состава разных сред занимались 9% школьников. По другим тематикам, выполнено школьниками разных видов проектов только 22%. Таким образом, обучающиеся чаще всего выбирают темы по решению экологических проблем.

На рисунке 3 представлена классификация проектов по виду секций.

Среди всех школьников, которые выбрали секции «Мир всему живущему», «Юные исследователи», «Летопись Земли», приходится 47%; затруднились в выборе секции 45%.

Также проанализированы по содержанию проекта. Лидером являются предметные проекты и составляют 61%; 39% из всех выполненных работ приходится на интегрированные исследования по биологии, химии и экологии. Именно такие проекты способствуют формированию у школьников межпредметных связей и создают целостную картину окружающего мира.

По продолжительности проведения выделяют среднесрочные (29%) и долгосрочные (71%). Преимущественно преобладают долгосрочные проекты, которые выполняются в течение нескольких лет, что способствует получению более глубоких знаний и формированию умений и навыков экспериментальной работы.



Рис. 2. Классификация проектов по направлению исследования



Рис. 3. Классификация проектов по секциям

### Заключение

Проанализированы приоритетные направления при выборе тем проектов учащимися по Вологодской области. Установлено, что по доминирующей направленности чаще всего выбирают исследовательские проекты, которые включают в себя экспериментальное исследование. Учащиеся Вологодской области заинтересованы в большей степени экологическими темами, отсюда, по направлению исследования доминируют про-

екты, связанные с решением экологических вопросов. Лидером по содержанию являются предметные проекты 61%, но многие работы носят и интеграционный характер — 39% (межпредметные проекты). По продолжительности доминируют долгосрочные проекты — 71%, среднесрочные же составили 29%. Анализ содержания проектов также показал, что из 107 проектов в 57 применялись химические методы анализа и проводились эксперименты. Подкрепление научной гипотезы экспериментом говорит о правильности теоретических рассуждений.

### Литература:

1. Лукина И. Г. Организация проектной деятельности на уроке как способ раскрытия творческого потенциала учащихся // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. 2007. № 43–2. С. 144–148
2. Розанов Л. Л. Метод проектов как педагогическая технология // Педагогика. 2014. № 4. С. 74–77
3. Шарафутдинова Е. С. Проектно-исследовательская деятельность на уроках химии: сайт — URL: <https://www.kstu.ru/servlet/contentblob?id=17448> (дата обращения 10. 06. 2022).
4. Кравченкова О. А. Использование «Метода проектов» на уроке химии.— Воронеж, 2016. [Электронный ресурс].— Режим доступа: <https://pedportal.net/starshie-klassy/raznoe/ispolzovanie-quot-metoda-proektov-quot-na-urokah-himii-1255596> (дата обращения 10. 06. 2022).
5. Шевлякова И. А. Метод проектов при обучении химии.— Первоуральск, 2019. [Электронный ресурс].— Режим доступа: <https://www.uchmet.ru/library/material/2379681/> (дата обращения 10. 06. 2022).

## Феномен подражания (на примере героев войн) как инструмент формирования у кадет устойчивого интереса к военной профессии на всех этапах профессиональной ориентации

Ткаченко Инна Александровна, педагог-психолог  
Оренбургское президентское кадетское училище

*В статье представлены основы формирования устойчивого интереса кадет к военной профессии через образы героев войн на всех этапах профессиональной ориентации.*

**Ключевые слова:** феномен, подражание, профессиональная ориентация, личностные качества, формирование образа.

## The phenomenon of imitation (on the example of heroes of war) as a tool for forming steady interest in the military profession in cadets at all stages of professional orientation

Tkachenko Inna Aleksandrovna, teacher-psychologist  
The Orenburg presidential cadet school

*The article presents the foundations for the formation of a steady interest of cadets in the military profession through the images of war heroes at all stages of professional orientation.*

**Keywords:** phenomenon, imitation, professional orientation, personal qualities, image formation.

**Ф**еномен подражания определяется как способность к копированию и является одним из важнейших факторов, определяющих индивидуальное, психосоциальное развитие личности. В процессе воспитания и обучения роль подражания трудно переоценить.

Выбор подростком личности, достойной подражания, определяется сугубо индивидуальным набором черт так называемого идеала, и зависит от многих факторов. Не всегда объект для подражания является достойным примером. В настоящее время, в связи со смещением идеалов совре-

менных подростков, важно скорректировать модель для подражания.

Военно-патриотическое, военно-профессиональное направление было важно всегда. Актуальным в выборе объекта подражания является личность героя войны, что формирует как личностные качества кадета, так и вектор его профессиональной направленности. Решение проблемы профессиональной подготовки кадет к самостоятельному, осознанному профессиональному самоопределению (военная направленность) предполагает исследование целостного представления личности о собственном жизненном пути через феномен подражания.

Считается, что самостоятельный выбор профессии — это так называемое «второе рождение индивида». Ведь от того, насколько правильно выбран профессиональный жизненный путь, зависит общественная ценность личности (место в социуме, удовлетворенность профессией, физическое и нервно-психическое здоровье). Способность правильно выбрать идеал, подражать ему и формировать свою личность расширяет возможности жизненного самоопределения.

Теоретическую основу исследования составили:

1. Теория интеллектуального подражания как механизма построения умственного образа, представления (Д. В. Ушаков, Ж. Пиаже, А. Валлон, Г. Тард, Д. Болдуин);

2. Осмысление проблем профессиональной ориентации личности (В. И. Андреев, К. А. Абульханова-Славская, А. Н. Леонтьев, Л. С. Выготский и др.);

3. Психолого-педагогические исследования профессиональной направленности личности (Э. Ф. Зеер, Н. В. Кузьмина, А. К. Маркова, В. А. Сластенин и др.);

Гипотеза:

Феномен подражания (на примере героя войны) формирует у кадет подросткового возраста *устойчивый интерес* к военной профессии, что происходит через приобретение личностных черт, свойственных профилю военнослужащего.

Выбор героя — военного в качестве объекта для подражания формирует у кадета — подростка характер с набором черт и качеств, необходимых для военной службы. В связи с этим возникает и сохраняется в дальнейшем устойчивый интерес к военной профессии.

Цель исследования: выявление роли феномена подражания в формировании у кадет устойчивого интереса к военной профессии (на всех этапах профориентации).

Задачи исследования:

1. Проанализировать степень изученности феномена подражания у подростков по литературным источникам.

2. Проанализировать степень изученности вопроса, касающегося личностных характеристик и поступков, необходимых для формирования образа для подражания и, возможно, профессионального профиля военнослужащего, на примере героев войн.

3. Подбор диагностического инструментария, выявляющего

— набор личностных качеств и следующих за этим поступков, ведущих к формированию идеала;

— взаимосвязь объекта для подражания (героя войны) с дальнейшим профессиональным выбором.

Объект: кадеты на этапе профессиональной ориентации (6–10 классы).

Предмет: феномен подражания (на примере героев войн).

Способность к подражанию является одним из важнейших факторов определяющих индивидуальное, психосоциальное развитие личности. Это — своеобразный инструмент, формирующий интерес к будущей профессии.

**Феномен подражания**, таким образом, представляется нам как выдающееся, особенное явление копирования, следования определенному образцу.

В. Г. Леонтьев отмечает, что развитие личности происходит через специфическое подражательное усвоение личностных смыслов, где базовым компонентом механизма идентификации является переживание значимых для человека ценностей [3].

Центральное психологическое звено подражания — это возникновение у субъекта образа имитируемых действий и его последующее регулирующее влияние на поведение. Наличие имитационного образа действий другого лица — такова, по мнению Запорожца, специфическая черта подражательного процесса [11].

В нашем исследовании участвует возрастная группа, которую по всем канонам относят к подростковой. Поэтому мы остановимся кратко на особенностях подросткового возраста.

— Подростковый возраст — это не только период активного полового созревания, это сильнейший кризис в развитии личности человека. Подросток стремится к самостоятельности. Формируется осознание собственного положения в обществе, усваиваются нормы и правила поведения в социуме, вырисовывается жизненная позиция и внутренние установки [10].

— Пубертат (подростничество) проходит в течение нескольких лет. В среднем возраст от 11 до 17 лет. Всемирная Организация Здравоохранения немного увеличила рамки с 10 до 19 лет. А некоторые современные психологи уверены, что первые признаки могут появиться уже в 8–10 лет, а завершается взросление ближе к 23 годам. Сильнейшее стремление к самостоятельности и обособленности оставляет отпечаток на все стороны личности [12].

Так как наша работа рассматривает феномен подражания, то стоит обратить внимание на значение подражания в формировании характера подростка. В большей степени это объясняется влиянием выразительных действий и движений на эмоциональные переживания человека. Гораздо труднее испытывать озлобленность и недоброжелательство к людям, когда приветливо им улыбаешься. И наоборот, гораздо труднее испытывать симпатию и доброжелательство, если грубо и не приветливо разговариваешь с ними. Подражание только тогда становится условием развития свойств характера, когда оно *мотивировано определенным отношением личности к вызывающему подражание образцу поведения*.

Образ, которому могли бы подражать подростки, должен соответствовать определенным требованиям, а именно, об-

ладать определенными качествами. По нашему мнению, это должен быть образ **великого человека, выдающейся личности**. Такой вид примера действует, как очень высокая форма идеала, что определяет целевые и жизненные установки воспитанников.

Анализ показывает, что в большинстве своем эти образы и представления заимствованы подростками из фильмов и телепередач, в последнее время большую роль в формировании образа подражания играют социальные сети. Все это свидетельствует только об отсутствии целенаправленной психолого-педагогической деятельности, направленной на формирование нужных установок с использованием определенных примеров для подражания.

В ходе исследования заявленной темы автором было проведено анкетирование «Образ героя для подражания». Анкета была разработана по целевому запросу: выявить набор личностных качеств, ведущих к формированию образа героя для подражания и в последующем, определяющего выбор профессионального пути.

В исследовании принимали участие кадеты ФГКОУ «Оренбургское президентское кадетское училище», находящиеся на всех этапах профессиональной ориентации, а именно 6–10 классы (см. Таблицу 1).

Анализ результатов показал, что:

— Для 64/72% кадет родители/родственники являются значимыми личностями, с которых ребята берут пример. Именно они закладывают основные качества будущей личности и влияют на выбор будущей профессии.

— 40/45% респондентов своим образцом для подражания выбирают героев войн. А для 16/18% опрошенных объектом подражания являются великие военачальники. Это показывает нам, что военная направленность Училища, профориентационные мероприятия, воспитательная работа положительно влияют на формирование образа для подражания у кадет.

— 11/12% кадет выбирают известных политиков, как пример, ориентируясь на их ярко выраженные личностные качества.

— Для 5/6% респондентов людей, которые бы являлись образцом или идеалом не существует.

— 9/10% кадет, отвечая на данный вопрос, выбирали воспитателей, военных деятелей, то есть людей, связанных с военной составляющей.

— Героями войн, которые задают модель поведения в повседневной жизни для кадет, являются:

- А. В. Суворов 24/27%,
- А. Прохоренко 14/16%,
- Г. К. Жуков 10/11%,
- Р. Филипов 5/6%, А. Матросов 5/6%, А. Мересьев 5/6%.

— Среди любимых героев из просматриваемых кадетами фильмов с преимущественно военной тематикой доминируют:

- Летчик-истребитель М. П. Девятаев — 21/24%,
- М. Т. Калашников — 7/8%,
- Герои — панфиловцы — 6/7%,
- политрук В. Г. Клочков 6/7%.

— Достойными для подражания выбираются следующие качества:

- Умение брать на себя ответственность — 21/ 24%.
- «Умение принимать решения в любых ситуациях» — 13/15%.
- «Готовность идти на жертвы» — 12/13%.
- Смелость/храбрость/отважность — 10/ 11%.
- Стойкость духа — 8/9%.
- Мужество — 5/6%.
- Упорство — 4/5%.

— Наиболее привлекательными в выбранном кумире являются следующие черты характера:

- Смелость/храбрость/отвага — 44/49%.
- Мужество/мужественность — 14/16%.
- Решительность — 9/10%.
- Сила духа/стойкость — 12/13%.
- Доброта — 3/16%.

— Многочисленные выборы профессий, которые планируют получать кадеты в дальнейшем, позволили проранжировать их и выявить наиболее привлекающие:

- Военный — 64/72%,
- Специалист по информационной безопасности — 7/8%,
- Военный врач — 5/6%,
- Незначительные выборы: экономист — 3/3%, следовательно — 2/2%, военный инженер — 1/1%, адвокат — 1/1%, военный музыкант — 1/1%, военный психолог — 1/1%, тренер — 1/1%.

— Приоритетное количество кадет — респондентов (82/92%) считает, что выбор профессии напрямую связан с образом для подражания. Хотя для некоторых кадет (преимущественно младшего звена) выстроить логическую связь между выбором профессии и образом/объектом для подражания было затруднительно.

### Заключение

В ходе исследования мы проанализировали по литературным источникам степень изученности феномена подражания у подростков и выявили основные аспекты, влияющие на формирование различных личностных качеств.

Нами была проанализирована степень изученности вопроса, касающегося личностных характеристик и поступков, необходимых для формирования образа для подражания

Таблица 1

Выборка/кол-во	Курс/кол-во				
	1 курс/ 19 чел.	2 курс/ 19 чел.	3 курс/ 19 чел.	4 курс/ 14 чел.	5 курс/ 18 чел.
89 чел.					

и, возможно, профессионального профиля военнослужащего (на примере героев войн).

Подобрали диагностический инструментарий, который помог выявить

1. Набор личностных качеств героя, являющегося объектом для подражания;

2. Взаимосвязь объекта для подражания с дальнейшим профессиональным выбором.

Мы выявили взаимосвязь объекта для подражания с дальнейшим профессиональным выбором подростков. Считаем,

что работу необходимо продолжить в связи с тем, что данное исследование является актуальным, так как выбор объекта для подражания подростков напрямую влияет как на развитие их личностных качеств, так и на выбор профессионального вектора.

Хорошо известно, какие значительные изменения происходят в развитии характера благодаря подражания любимому учителю, кому — либо из старших, литературному герою, историческому деятелю, персонажу любимого фильма или полководцу/военачальнику.

#### Литература:

1. Выготский Л. С. История развития высших психических функций // Собр. соч.: В 6 т. Т. 3. Проблемы развития психики. М., 1983. С. 144.
2. Ковалев А. Г. Психология личности. М., 1969
3. Леонтьев В. Г. Психологические механизмы мотивации. — Новосибирск, НГПИ, 1992. — 216 с., с. 80
4. Прангишвили А. с. О некоторых вопросах общепсихологической теории личности // Сообщ. АН Груз. ССР. Т. XVII. № 9. Тбилиси, 1956.
5. Просецкий В. А. Психология подражания. Дисс. ... доктора психол. наук. — М., 1974
6. Смирнов С. Д. Психология образа: Проблема активности психического отражения. М., 1985
7. <https://ru.wikipedia.org/wiki/Феномен>
8. <http://feb-web.ru/feb/ushakov/ush-abc/21/us4a6807.htm?cmd=0&istext=1>
9. <https://ru.wikipedia.org/wiki/Подражание>
10. <https://nsportal.ru/>
11. Запорожец А. В. Избранные психологические труды: В 2-х т. М., 2016. Т. 2.
12. <https://help-point.net/articles/osobennosti-podrostkovogo-vozrasta/>

## Ассистивные технологии сопровождения детей с нарушением зрения

Третьякова Елена Владимировна, учитель-дефектолог  
МБДОУ № 16 «Детский сад комбинированного вида» г. Кемерово

**М**ир, в котором живет и воспитывается ребенок, характеризуется постоянным обновлением информации, он динамичен и изменчив. И нам, учителям-дефектологам, необходимо помочь ему в этом, применяя в коррекционной работе современные образовательные технологии.

Дети с нарушением зрительной функции испытывают некоторый дискомфорт, неуверенность, раздражительность, нарушение осанки, затруднение ориентировки в пространстве, что приводит к гиподинамии и закомплексованности, поэтому глаза ребёнка заслуживают особого внимания и бережного отношения.





Тифлопедагог дошкольного образовательного учреждения является ведущим специалистом, координирующим и направляющим коррекционно-педагогическую работу. В общем коррекционно-педагогическом процессе, осуществляемом в детском саду для детей с нарушением зрения, специальные коррекционные занятия тифлопедагога играют роль пропедевтики — подготовки детей к различным видам деятельности.

Большинство современных детей, а особенно с ОВЗ имеют ряд проблем, таких как общее моторное отставание. Современный образ жизни обуславливает отсутствие физической нагрузки, которое заметно тормозит мыслительные процессы, снижает концентрацию внимания, координационных способностей, выносливости, возникают проблемы с речевым развитием.

Основная цель, которую ставит перед собой тифлопедагог в коррекционной работе с детьми, — подготовить их к восприятию того материала, который преподносят на общеобразовательных занятиях, к самостоятельному участию в других видах деятельности.

Вопрос исследования и формирования зрительных функций у детей с нарушением зрения очень актуален и занимает особенное место в области ее медико-психолого-педагогической реабилитации. Вопрос формирования зрительного восприятия

детей с нарушением зрения находится в центре внимания офтальмологов, тифлопсихологов, тифлопедагогов. Детям с нарушением зрения свойственны проблемы восприятия времени и пространства, что мешает им ориентироваться в окружающем мире. Часто даже в старшем дошкольном возрасте эти дети не отличают левую и правую руку.

Формирование восприятия формы предметов можно реализовать, придерживаясь следующей схемы. В начале занятия педагог показывает и называет основополагающие геометрические фигуры (круг, квадрат, овал, прямоугольник, треугольник), после этого он предлагает ребенку охарактеризовать данные фигуры самостоятельно и для закрепления изученного материала предлагается сопоставить геометрические фигуры с предметами окружающей обстановки, сопровождая собственные действия речевыми высказываниями и пояснениями.

Упражнения и игры на формирование зрительного внимания, поиска и бинокулярного зрения: «Что располагается на картине близко от тебя, подальше, весьма далеко. Одинаковые ли эти предметы по величине и отчего»; «Собери целое из частей»; «Обведи по контуру и раскрась»; «Отыщи одинаковые предметы по одному, двум, трем признакам (цвету, величине, форме)». Игры на развитие цветоразличения и световосприятия: «Цветная мо-



заика»; «Что неправильно раскрасил художник на картине?». Восприятие на зрительном уровне зависит от зрительных функциональных способностей, опыта детей на сенсорном уровне и качеств личности. На занятиях по коррекции задания носят характер игры. Нужно придерживаться последовательности в усвоении эталонов на сенсорном уровне.

Литература:

1. Андреева А. К. Тахаува А. К проблеме инклюзивного воспитания и обучения в детском саду // Дошкольное воспитание. 2012. № 6. С. 114–124
2. Коноваленко С. В. Развитие познавательной деятельности у детей. — М., 1999. — 53 с.
3. Сиротюк А. Л. Упражнения для психомоторного развития дошкольников: Практическое пособие. — М.: АРКТИ, 2008. — 60 с.

## Приёмы коррекции дисграфии у младших школьников (из опыта работы)

Челтыгмашева Светлана Петровна, учитель-логопед  
МБОУ «СОШ № 12» г. Абакана

**Дисграфия** — это частичное нарушение процесса письма, проявляющееся в стойких, повторяющихся ошибках, обусловленных несформированностью высших психических функций. В процессе **письма и чтения** участвуют **четыре анализатора**.

**Речедвигательный**, который помогает осуществлять артикулирование, то есть наше произношение.

– **Речеслуховой**, который помогает произвести отбор нужной фонемы.

– **Зрительный**, который подбирает соответствующую графему.

– **Двигательный** с помощью которого осуществляется перевод графемы в кинему (совокупность определенных движений, необходимых для записи). Только при согласованной работе всех анализаторов, при сохранности определенных структур головного мозга будет обеспечено успешное овладение письменной речью.

**К причинам**, лежащим в основе нарушений письменной речи, относятся: слабая готовность ребёнка к школе. Нерегулярность школьного обучения. Недостаточное внимание к развитию речи ребёнка в семье. Двуязычие в семье. Неправильная речь окружающих. Неблагоприятная обстановка в семье. Ослабленное соматическое здоровье. Наличие неврологического диагноза. Леворукость. Несформированность той или иной психической функции. Педагогическая запущенность.

**Задачи**, которые стоят перед учителем-логопедом в школе: изучение детей, поступивших в первый класс, с целью выявления общего и речевого развития детей. Воспитание навыков речевого общения. Развитие фонематического слуха. Отработка произносительной стороны речи. Формирование зрительного и пространственного восприятия и представления. Коррекция моторного праксиса.

При планировании работы с детьми, имеющими нарушение письменной речи, учитываю характер дисграфических ошибок (пропуски букв, замены, перестановки слогов, слитное напи-

сание слов). Работу по предупреждению и преодолению недостатков письма направляю на активизацию функций анализаторов речеслухового, речедвигательного, зрительного, тактильного анализаторов. Коррекционную работу по дифференциации согласных (глухих — звонких, мягких — твёрдых) и гласных провожу в два этапа. На первом этапе формирую правильное звукопроизношение. Уточняю правильное произношение звука с опорой на зрительное, слуховое, тактильное восприятие, кинестетические ощущения. Учу выделять звук на фоне слога, определять наличие и место звука в слове, относительно других звуков. Упражняю в умении выделять слово с определённым звуком в предложении, тексте, придумывать слова с определённым звуком. На втором этапе приступаю к формированию у детей умения дифференцировать звуки, попарно сопоставлять звуки и буквы, определять сходство и различие в артикуляции, слуховом восприятии, тактильном ощущении, графическом изображении.

Проводя работу **над буквой** — звуком, сопровождаю произношение показом определённой буквы, и наоборот, опираясь на графическое изображение буквы, чётко проговариваю соответствующий звук. На всех занятиях даю упражнения на развитие фонематического слуха, звуко-буквенного анализа и синтеза слов. Основную часть упражнений провожу устно. На уровне **слога** учащиеся учатся придумывать слова, содержащие заданный слог в определённой позиции (начало, середина, конец слова); составлять слоговые схемы; составлять слоги из букв разрезной азбуки; выбирать из слогового ряда только тех слоги, которые начинаются на гласный звук или заканчиваются гласным звуком.

С целью формирования у учащихся **звуко-слоговой структуры слова** предлагаю выполнить следующие упражнения: «Составить слово из букв, слогов», «Вставь пропущенную букву, слог», «Образуй новые слова от данных слов», «Составь новые слова из букв данного слова», «Составь слово по на-

чальным звукам других слов», «Запиши слово в обратном порядке» (например, ток-кот), «Образуй новое слово при помощи уменьшительно-ласкательного суффикса (ик; ок; очек; ёнок и т.д. Например, слон — слоник — слонёнок — слонята), «Подбери слово, отличающееся только одним звуком к заданному слову» (например, мишка — шишка, лук-сук, почка-бочка). С целью **устранения аграмматизмов** в устной и письменной речи использую упражнения, способствующие обогащению словаря, практическому усвоению простых лексико-грамматических категорий: «Объясни лексическое значение слова», «Подбери синоним (антоним) к данному слову», «Составь словосочетание», «Подбери прилагательное (признак предмета) к слову», «Составь предложение по картинке», «Измени слово, словосочетание по образцу», «Восстанови деформированное предложение (текст)», «Спиши текст с пропущенными буквами (предлогами, окончаниями слов)», «Спиши текст с орфографическим проговариванием».

Для устранения ошибок, связанных с **нарушением единства написания слов** в предложении, когда дети пишут несколько слов вместе или слово разделяют на части, целесообразно

разно использовать следующие упражнения, направленные на соотнесение зрительного и вербального образа слова; объяснение лексического значения слова по рисунку; картинные, графические диктанты; нахождение слов, предложений, которые «спрятались»; выделение предложений из сплошного текста. При работе с **предложением**, предлагаю учащимся составить предложения по схемам; выделить границы предложений в тексте; соединить разорванные части предложений; составить предложения с заданным количеством слов. На этапе работы с **текстом**, предлагаю детям составить и записать рассказ по сюжетной картинке, по серии рисунков, по началу или концу текста, по опорным словам. Активно использую в работе такое упражнение, как «восстанови деформированный текст» (в котором нарушена последовательность изложения предложений).

Таким образом, работу над устранением недостатков письма у учащихся начальной школы направляю на активизацию функций анализаторов: речеслухового, речедвигательного, зрительного, тактильных ощущений, используя разнообразные приёмы и упражнения, что позволяет сократить количество ошибок на письме у детей.

Литература:

1. Ефименкова Л. Н. Коррекция устной и письменной речи у учащихся начальных классов. — М.1991.
2. Лалаева Р. И. Нарушение письменной речи — М. 1989.
3. Логопедия. Под ред. Волковой Л. С., Шаховской С. В. — М. 2002.
4. Парамонова Л. Г. Предупреждение и устранение дисграфии у детей. СПб., 2001.

## Сказкотерапия как способ лечения сказкой

Шумеева Олеся Юрьевна, воспитатель;  
Волкова Елена Владимировна, воспитатель  
МАДОУ № 20 «Пчёлка» п. Панковка (Новгородская обл.)

Сказкотерапия — это «лечение сказкой», один из самых доступных и в то же время эффективных методов коррекции поведения и сознания ребенка. В тоже время сказкотерапия является одним из методов психологической работы с детьми, который избавляет от страхов и способствует здоровому психоэмоциональному развитию. Популярность этого метода неизменно растет, что объясняется широкой функциональностью и универсальностью сказкотерапии. Уникальность этого метода в том, что его могут использовать как сертифицированные детские психологи, так и обычные родители, хотя и в более простой форме.

Благодаря сказкотерапии у ребенка формируется творческое отношение к жизни, она помогает увидеть многообразие способов достижения цели, развивает скрытые способности к решению жизненных задач, появляется уверенность в своих силах, развивается самооценка и самоконтроль.

Среди методов сказкотерапии для детей дошкольного возраста чаще всего используют рассказывание сказок, их совместное придумывание и разыгрывание. Можно использовать

как известные народные и авторские истории, так и специально придуманные под ту или иную проблему сказки.

Почему сказкотерапия полезна для детей?

- мягкая коррекция поведения;
- устранение страхов, фобий, неврозов;
- проживание отрицательных эмоций;
- воспитание общечеловеческих качеств и моральных норм;

- ненавязчивое обучение и развитие;

- накопление ситуационного опыта.

Сказки можно начинать читать в любом возрасте. Это полезное и увлекательное занятие.

Сказкотерапия в ДОУ зависит от детского возраста.

Дети младшего дошкольного возраста:

- наблюдают за эмоциями и действиями взрослых, учась передавать эмоции героев сказки;

- легко усваивают простые бытовые проблемы героев сказок и способы действий: замерз, проголодался, устал;

- хорошо воспринимают животных как главных героев;

— не отличают сказку от реальности.

В среднем дошкольном возрасте дети:

- легко воспринимают реальные проблемы похожих на них детей, поэтому сказкотерапию лучше начинать со слов: «Одна девочка...», «Однажды мальчик...»;
- воспринимают информацию на подсознательном уровне и устают от обсуждений;
- вполне способны придумать свой небольшой сюжет или ситуацию;
- особенно любят волшебные сказки.

Старшие дошкольники:

- любят истории с необычным концом;
- хорошо воспринимают страшилки;
- с удовольствием берут на себя разные роли в драматизациях.

С помощью сказок ребенок сможет:

- узнать и выучить новые слова, формулировать мысли;
- фантазировать и развивать воображение;
- расширять свои знания об окружающем мире;
- сформировать положительные черты характера;
- различать добро и зло, ценить и любить дружбу;
- наладить взаимоотношения с родителями и избежать конфликтных ситуаций;
- справляться с психосоматическими проявлениями.

Сказка настолько увлекает ребенка, что он, не заметно для себя начинает принимать правильное поведение и проецировать его на себя. Сказка всегда понятна детям.

Сказки бывают разными.

Художественные сказки: народные и авторские:

- сказки о животных
- волшебные сказки — сказки с колдовством, волшебством, где главные герои — люди
- бытовые сказки — кажется, что действие происходит прямо рядом с нами.

Художественные сказки можно читать, пересочинять, разыгрывать.

Дидактические сказки — истории, придуманные на поучительные бытовые темы: как переходить дорогу, как правильно одеваться. Суть сказки в создании истории из простой бытовой ситуации.

Психологическая сказка — вымышленная история с важной психологической информацией: дружба, любовь, работа и др.

Психотерапевтическая сказка — самый сложный вид сказки, где путем переживания проблемной ситуации, находится выход.

Существуют следующие приемы сказкотерапии:

- чтение, с придумыванием окончания. Дети не всегда согласны с авторской концовкой, они могут придумать свое окончание, основываясь на своих эмоциях и переживаниях;

#### Литература:

1. Ульева Е. Энциклопедия добрых дел. Сказки для малышек. ООО «Феникс» Ростов-на-Дону.
2. Вачков И. Введение в сказкотерапию, или Избушка, избушка повернись ко мне передом... ООО «Генезис» Москва
3. Строгова Н. Сказкотерапия для детей дошкольного и младшего школьного возраста ООО «ЛитРес» Москва

- рисование сказки. Здесь сказкотерапия соединяется с рисуночной терапией, что особенно может быть полезно в работе с детскими страхами;
- песочная терапия на сюжеты сказок;
- психологические игры на сказочной основе;
- сочинение сказок с помощью специальных картинок и «говорящих» кубиков, где новое событие зависит от выпавшего (случайного) изображения;
- театрализация: театрализованные игры, настольный, пальчиковый, магнитный театр, куклы перчатки.

Самым эффективным способом сказкотерапии является использование различных видов театра.

Театрализованные игры создают эмоциональный подъем, позволяют ребенку проявлять свои творческие способности. При этом ребенок, проигрывая определенные ситуации, усваивает важные социальные роли. В театральную деятельность дети включаются постепенно.

Темы сказкотерапии берутся из жизни: детский обман, страхи, неловкие ситуации — все это ребенок легко приписывает сказочному герою. Проговаривание ситуации дает шаг к решению проблемы. А правильный диалог взрослого способен свести проблему к нулю.

Вот один из примеров сказки для сказкотерапии. Сказка называется «Что делать, если кого-то обижают».

Эта история случилась однажды в лесу. Жил там один зайчонок. Трусливый, как и все зайцы. И волка боялся, и лису, и ястреба. И вот бежит он как-то по тропинке и видит: спустился с дерева огромный филин, схватил маленького мышонка и тащит к себе в дупло.

Заяц сначала обрадовался: «Не меня поймали, и хорошо!». А потом подумал: «Мышонок же маленький! Если я его не защищу, никто его не спасет!»

Собрал остатки своей смелости, выбежал на полянку, да как закричит:

— Эй, филин! Отпусти мышонка! А то я не знаю, что сейчас тебе сделаю!

Филин даже клюв разинул: ничего себе! Еда возмущаться вздумала! А потом решил: «Заяц все-таки больше мышонка, лучше его съем!». И полетел к зайцу. Тут мышонку зайчишке стало жалко:

— Эй, филин! — кричит он. — Может, со мной сначала разберешься?

Филин растерялся от радости: «Что за день такой? И мышь, и заяц. Непонятно, кого сначала есть».

Летал, летал от одного к другому. Так устал, что плюхнулся на тропинку и сидит. Никаких сил не осталось!

А заяц с мышонком обнялись и домой пошли. А что им этот филин сделает? Их-то двое! А он один.

Если ты видишь, что кого-то обижают, заступись за него, приди на помощь!!!

# ПСИХОЛОГИЯ

## Связь социальной тревожности и жизнестойкости в юношеском возрасте

Важенина Валентина Юрьевна, студент магистратуры;  
Авдеева Наталия Николаевна, кандидат психологических наук, профессор  
Московский государственный психолого-педагогический университет

**Ключевые слова:** социальная тревожность, застенчивость, жизнестойкость, принятие риска, вовлеченность, контроль

Изучением социальной тревожности занимаются многие отечественные и зарубежные авторы (Астапов В. М., Краснова В. В., Павлова Т. С., Холмогорова А. Б., Clark, D. M., Wells, A. A, Hofmann, S.G и др.)

Социальная тревожность — это состояние эмоционального дискомфорта, страха, опасения и беспокойства в отношении социальной ситуации и оценки другими людьми. Социальная тревожность тесно связана с такими понятиями, как застенчивость и социальная фобия [1].

А. Beck и D. Clark выделили три основные составляющие социальной тревоги:

1. Страх отрицательной оценки со стороны окружающих людей, боязнь прослыть глупым, слабым, нелепым;
2. Повышенная концентрация на себе, своих ощущениях, поведении, постоянная оценка и контроль всех своих действий, который, наоборот, привлекает к себе внимание окружающих. Например, когда девушка краснеет и пытается в этот момент прикрыть лицо, это еще больше привлекает внимание к ее красноте.
3. Стратегия избегания — избегание социальных ситуаций, которое приносит облегчение в данный момент, но в долгосрочной перспективе человек не может убедиться в том, что большинство ситуаций на самом деле безопасны [3].

Также люди с социальной тревожностью предъявляют к себе чрезмерно завышенные требования в социальных ситуациях. По их мнению, они должны быть всегда безупречны, идеально выглядеть, быть уверенными в себе и остроумны. Невозможность соответствовать таким высоким требованиям еще больше снижает их уверенность, в том, что они справятся с социальной ситуацией и вызывает повышенную тревогу.

Ожидание социальной ситуации А. Beck и D. Clark обозначили как этап предвосхищения. Когда человек знает о предстоящей социальной ситуации, у него есть время обдумать различные негативные варианты событий. Опираясь на предыдущий неудачный опыт, он катастрофизует предстоящий, ожидая провал. Вследствие чего тревога возрастает еще до того, как ситуация наступила [3].

Жизнестойкость — это система убеждений о себе, о мире и отношениях себя с миром. Эта система включает в себя следующие компоненты: вовлеченность, контроль и принятие риска. Высокий уровень этих компонентов и жизнестойкости в целом способствует совладанию со стрессами и восприятию их как менее значимых [2].

Вовлеченность определяется как «убежденность в том, что вовлеченность в происходящее дает максимальный шанс найти нечто стоящее и интересное для личности» [4]. Человек с развитой вовлеченностью получает удовольствие от совершаемой деятельности. Наоборот, отсутствие вовлеченности создает впечатление «пустой» жизни, не имеющей глубокого смысла — «если вы чувствуете уверенность в себе и в том, что мир великодушен, вам присуща вовлеченность». [4].

Контроль дает человеку уверенность в том, что от него и его действий зависит результат происходящего, пусть и не гарантированный. Противоположная сторона контроля — ощущение слабости и неспособности на что-либо повлиять. Человек с сильно развитым компонентом контроля ощущает, что сам выбирает собственную деятельность, свой путь.

Принятие риска — принятие человеком того, что в деятельности также как и успехи возможны неудачи. При этом понимание того, что неудачи тоже являются полезным опытом, из которого можно извлечь знания и строить дальнейший план действий, а стремление к комфортному и спокойному существованию без риска обедняет яркость и качество жизни личности. В основе принятия риска лежит идея развития через активное усвоение знаний из опыта и последующее их использование [2].

Социальная тревога и застенчивость свойственна многим людям, при этом у большинства не развивается социального тревожного расстройства. Большинство людей выбрали «отвагу быть», которая позволяет им действовать вопреки своей тревоге. Именно жизнестойкость помогает человеку справиться с тревогой, связанной с неопределенностью. Важно изучить какие элементы жизнестойкости помогают справиться с социальной тревожностью, чтобы делать упор на развитие у детей и взрослых этих качеств.

Компоненты жизнестойкости развиваются в контексте детско-родительских отношений в детском и подростковом возрасте, но и во взрослом возрасте благодаря тренингу жизнестойкости их возможно развить. Конкретнее, для развития вовлеченности принципиально важно принятие и поддержка, любовь и одобрение со стороны родителей. Для развития контроля необходима поддержка инициативы ребенка в решении более все более сложных задач для его возраста. Для развития компонента принятия риска важно разнообразие впечатлений, изменчивость и неоднородность среды.

Для сохранения здоровья, работоспособности и стрессоустойчивости важно развивать все три компонента жизнестойкости подчеркивает Мадди [4]. Важно не только развитие каждого отдельного компонента жизнестойкости, но и их сочетание и согласованность между собой, которые дают общую меру жизнестойкости.

Жизнестойкие убеждения позволяют взглянуть на предстоящие трудности с большей уверенностью в том, что с ними человек справится благодаря готовности активно действовать, возможности влиять на ситуацию и принимать риски ситуация не кажется настолько опасной. Развитие данных качеств должно помочь юношам справляться с социальной тревожностью преодолевая страх негативной оценки, рисковать несмотря на желание избежать пугающие социальные ситуации, вовлекаться в контекст ситуации, а не в собственные ощущения, тревогу, завышенные требования к себе [2].

Предпринято нами исследование посвящено выяснению связи между жизнестойкостью и социальной тревожностью, выявлению компонентов жизнестойкости, которые помогают юношам и девушкам справляться с социальной тревожностью и ее преодолевать.

**Объектом** исследования является социальная тревожность у юношей и девушек. **Предметом** — связь социальной тревожности и жизнестойкости у юношей и девушек.

Выдвинута **гипотеза** о существовании отрицательной связи социальной тревожности и жизнестойкости в юношеском возрасте.

#### Литература:

1. Краснова В. В. Социальная тревожность как фактор нарушений интерперсональных отношений и трудностей в учебной деятельности у студентов: автореф. дис. канд. психол. наук. Москва. 2013. 25 с.
2. Леонтьев Д. А., Рассказова Е. И. Тест жизнестойкости. — М.: Смысл, 2006–63 с.
3. Clark, D. A., & Beck, A. T. Cognitive Therapy of Anxiety Disorders: Science and practice. Guilford Press. 2010.
4. Maddi S. Dispositional Hardiness in Health and Effectiveness // Encyclopedia of Mental Health / H. S. Friedman (Ed.). San Diego (CA): Academic Press, 1998 b. P. 323–335.

Для изучения уровня социальной тревожности используется «Шкала социального избегания и дистресса» (SADS) и «Шкала страха негативной оценки» (Fear of Negative Evaluation, FNE) валидизированные Клименковой Е. Н., Холмогоровой А. Б. Для определения уровня жизнестойкости у юношей используется Тест жизнестойкости Леонтьев Д. А., Рассказова Е. И.

#### Актуальность

Социальная тревожность является серьезной проблемой для людей подверженных ей. Она может мешать человеку налаживать социальные связи, строить карьеру, повышает риск наркомании и алкоголизма. Особенно остро проблема социальной тревожности выступает у подростков и молодежи.

Также, в настоящее время, в связи с широким распространением использования социальных сетей и тенденции к вытеснению живого общения, повышается риск распространения социальной тревожности, что делает эту тему актуальной для исследования.

Перечисленные факторы обуславливают необходимость изучения феномена социальной тревожности, а также определения компонентов жизнестойкости, способствующих ее снижению.

#### Практическая значимость

Данное исследование может быть использовано для разработки профилактических рекомендаций, разработки тренингов по повышению уровня жизнестойкости у юношей и девушек и, как следствие, для коррекции у них социальной тревожности.

Полученные данные могут быть востребованы для работы психологической службы в учебных заведениях для коррекции социальной тревожности, проведения просветительской работы и профилактических мероприятий на тему социальной тревожности и жизнестойкости.

## Личностные характеристики сотрудников МЧС

Козлова Мария Алексеевна, студент

Научный руководитель: Елисеева Жанна Михайловна, кандидат психологических наук, доцент  
Пензенский государственный университет

*В данной статье осуществлён анализ личностных характеристик сотрудников МЧС. Проанализированы исследования, касающиеся данной темы. Исследование может быть полезно для планирования и проведения мероприятий по поддержанию готовности сотрудников, рационализации режимов и улучшения условий их труда.*

**Ключевые слова:** личностные характеристики, сотрудники, чрезвычайные ситуации, экстремальные ситуации, профессиональная деятельность.

При поступлении на службу человек может не до конца понимать суть выбранной им профессии, именно поэтому каждый сотрудник проходит психологическое и медицинское обследование, в ходе которого выявляют может он или нет нести службу в структуре МЧС России. После принятия на службу человек обязательно проходит стажировку, где его вводят в курс дела: изучаются нормативно-правовые акты, практические нормативы, изучаются районы выездов, после чего сотрудник сдает зачет.

Люди по-разному воспринимают одни и те же ситуации, а, значит, по-разному на них реагируют. В коллективе это может приводить к непониманию и конфликтам.

Любой человек в обществе — это личность, которая имеет определенные: знания, навыки и опыт их использования; характер; темперамент и другие качества человека.

В исследовании Хлесткиной Е. личностные качества человека определяются как «индивидуальные врожденные и приобретенные особенности. К ним можно отнести темперамент, характер, поведение, манеры, жесты, мышление, способности и навыки. Эти качества влияют на отношение личности к себе, другим, работе, увлечениям. Это такие черты, которые помогают человеку совершать самые разные действия: от чистки зубов до проведения важных переговоров».

Кроме этого, каждый человек имеет свои потребности, интересы, убеждения, ценности и т.д. Чтобы лучше взаимодействовать друг с другом и успешно достигать коллективных целей, необходимо знать и понимать различия в личностных характеристиках людей.

На современных этапах развития общества повышается риск возникновения катастроф, аварий, различных бедствий, в связи, с чем особую актуальность приобретает изучение личностных характеристик и поиск возможностей для специалистов, участвующих в ликвидации последствий чрезвычайных ситуаций.

Ерохина Д. Ю. в своей работе говорит о том, что «профессиональная деятельность сотрудников МЧС предполагает риск, эмоциональную насыщенность, психофизическое напряжение и высокий процент факторов, которые вызывают стресс. Жизнь сотрудников МЧС протекает в постоянном стрессе. Они испытывают депривацию от экстремальных условий своей деятельности».

Действительно работа сотрудников МЧС считается одной из самых экстремальных, и опасных сфер человеческой деятельности. Она оказывает влияние на глубокие эмоциональные

переживания, так как сотрудники могут нередко сталкиваться с гибелью людей. В связи с этим сотрудники, которые не имеют достаточных способностей к выполняемой работе, не только дольше других овладевают этим видом деятельности, но и, как правило, работают хуже других: быстрее утомляется, допускают ошибки, обладают меньшей надежностью в работе, [4].

Особый интерес в рамках нашей работы вызывают характеристики личности, которые регулируют уровень функционального состояния при несении службы. Таким качеством выступает, например, эмоциональная устойчивость, которая позволяет сотрудникам МЧС сохранять необходимую физическую и психическую работоспособность в чрезвычайных условиях, что позволяет более эффективно справляться со стрессом, уверенно и хладнокровно применять усвоенные навыки [2].

Постоянные учебные занятия укрепляют психическую и физическую работоспособность сотрудников, чтобы в случае чрезвычайной ситуации он мог действовать согласно своим должностным обязанностям. Каждый сотрудник сдает нормативы по физической культуре, помимо теории, а также проходит занятия в непригодной для дыхания среде [7], [8].

На наш взгляд, особую роль в профессиональной деятельности сотрудников МЧС играет также самооценка, так как ее неадекватность уменьшает надежность работы во внезапно возникшей сложной обстановке или в целом в нестандартных условиях. Помимо этого, уровень самооценки во многом определяет и формирование других профессионально важных качеств. Так, например, склонность к риску зачастую порождает неадекватно завышенной самооценкой.

Г. Селье, утверждал, что более чувствительны к эмоциональному стрессу высокотревожные лица, они с трудом выходят из этого состояния, также у них зачастую отмечают эмоциональные нарушения невротического характера, поскольку тревожность напрямую связана с риском заболевания неврозом [1].

Для сотрудников МЧС также значимы особенности нейродинамики и свойства темперамента. Так, лица с сильной нервной системой со стороны возбуждения имеют большую склонность к напряженной деятельности, чем лица со слабой нервной системой, для которых характерна более высокая тревожность и более низкая самооценка.

Интроверсия и экстраверсия также, например, являются профессионально важными для сотрудников МЧС России. Ведь экстраверты в наибольшей степени переживают монотонность, в сравнении с интровертами они подвержены усталости

во время работы в тех случаях, когда ограничены внешние контакты и в работе наступает однообразие [2].

Многие ученые признают, что в экстремальных и чрезвычайных случаях, к числу которых относятся, например, пожары и стихийные бедствия, требования к отдельным психическим свойствам резко повышаются, в то же время многие механизмы компенсации не срабатывают. Если в профессиональной деятельности экстремальные ситуации возникают довольно часто, то появляется необходимость в отсеивании людей, которые не соответствуют по психологическим свойствам требованиям деятельности, или в перераспределении их по рабочим местам с учетом индивидуальных психологических предпосылок [4].

Стоит отметить, что сотрудники МЧС подвергаются повышенному риску, так как они сознательно идут на опасность, а успех здесь часто зависит от уровня развития моральных и волевых качеств человека, сознания ответственности, долга, самообладания, мужества и мастерства.

Так, по мнению А.В. Осипова, «профессионально важные качества сотрудников МЧС России обуславливаются его индивидуальностью, формируясь уже в процессе профессиональной деятельности». На основе экспериментального изучения индивидуальных психологических и личностных качеств А.В. Осиповым был сконструирован типизированный портрет сотрудников пожарно-спасательной подразделений МЧС России через характеристику их профессионально важных качеств.

Таким образом, свойства темперамента выступают в качестве профессионально-важных качеств на индивидуальном уровне. В качестве субъектов деятельности, сотрудники спасательной службы МЧС России развивают личностные качества, которые выражаются в склонности к риску и стрессоустойчивости: по мере профессионального становления происходит уменьшение склонности к риску, тогда как стрессоустойчивость сотрудников спасательных формирований, наоборот,

повышается, что является развитием адаптации к профессии и условиям профессиональной деятельности.

Анализируя научные исследования, мы заметили, что существует прямая взаимосвязь между склонностью к риску, стрессоустойчивостью и эргичностью с пластичностью. Многими учеными определяется уровень потребности сотрудника в освоении предметного мира, жажда профессиональной деятельности, стремление и степень вовлеченности к умственному и физическому труду во время ликвидации последствий чрезвычайных ситуаций и легкость переключения с одного предмета на другой в экстремальных условиях. При этом исследователи отмечают быстроту перехода с одних способов мышления на другие в процессе взаимодействия с предметной средой.

Профессиональная деятельность сотрудников МЧС способствует развитию типа личности с преобладанием мужских, связанных с развитием активности, мотивации достижения, выбором ситуаций, в которых можно реализовать физическую и социальную активность. Для них характерна активность позиции, высокий уровень жизнелюбия, уверенность в себе, позитивная самооценка, высокая мотивация достижения, высокая поисковая мотивация, уверенность и быстрота в принятии решений. Профессиональная деятельность способствует формированию типа личности, в котором маскулинные черты связаны с поиском ситуаций, направленных на реализацию жизненной активности человека [5].

Таким образом, чтобы деятельность сотрудника МЧС России была эффективной, необходим целый комплекс профессионально важных качеств, как индивидуально-динамических (быстрота реакции, эмоциональная стабильность и т.д.), так и личностных: смелость, готовность к риску, решительность и т.д. В то же время сама профессиональная деятельность сотрудников МЧС России приводит к развитию у них профессионально важных личностных качеств: стрессоустойчивости, мужественности и социальной интроверсии.

#### Литература:

1. Алешков М.В. История развития технических средств борьбы с пожарами, приспособленных для работы в условиях низких температур / М.В. Алешков, М.Д. Безбородько, И.А. Ольховский, О.В. Двоенко // Пожаровзрывобезопасность. — 2016. — Т. 25. — № 11. — С. 77–83.
2. Ерохина Д.Ю. Личностные детерминанты профессионального выгорания сотрудников МЧС / Д.Ю. Ерохина. — Екатеринбург: ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет». — 2017. — 58 с.
3. Коноплева И.Н. Саморегуляция психических состояний как элемент психологической готовности к деятельности в экстремальных условиях / И.Н. Коноплева, Ю.С. Калягин // Психология и право. — 2011. — № 4. — С. 99–109.
4. Личностные особенности и антисоциальная креативность на примере кадетов и сотрудников МВД / Мешкова Н.В. и др. // Психология и право. — 2018. — Том 8. — № 3. — С. 83–96.
5. Меткин М.В. Компоненты психологической структуры жизнестойкости сотрудников МЧС России, работающих в экстремальных условиях / М.В. Меткин, Г.В. Москаленко // Ученые записки Санкт-Петербургского государственного института психологии и социальной работы. — 2019. — Том 31. — № 1. — С. 42–48.
6. Молчанова Л.Н. Жизнестойкость как детерминанта состояния психического выгорания у спасателей МЧС / Л.Н. Молчанова, А.И. Редькин // Перспективы науки и образования. — 2014. — № 1(7). — С. 216–223.
7. Самонов А.П. Психологическая подготовка пожарных / А.П. Самонов. — М.: Стройиздат. — 2012. — 79 с.
8. Хлёткина Е. Развитие личностных качеств человека / Е. Хлёткина // — М.: Лири. — 2022. — 10 с.
9. Приказ МЧС России от 30.03.2011 № 153 «Об утверждении наставления по физической подготовке личного состава ФПС ГПС».
10. Методические рекомендации по организации и проведению занятий с личным составом газодымозащитной службы ФПС МЧС России, генерал-полковником Платом П.В. от 30.06.2008 № 2–4–60–14–18.

## Формирование навыков эмоциональной саморегуляции у слабослышащих детей младшего школьного возраста на коррекционных занятиях по социально-бытовой ориентировке

Михальчук Анна Викторовна, слушатель;  
Гапанович-Кайдалова Екатерина Викторовна, кандидат психологических наук, доцент  
Гомельский государственный университет имени Ф. Скорины (Беларусь)

Эмоциональное развитие школьников во многом определяет дальнейший процесс их личностного становления. В настоящее время основным критерием качества образования считается хорошая знаниевая подготовка — свободное владение школьниками информацией по учебным предметам, сформированность интеллектуальных способностей. В специализированных классах для детей с нарушениями слуха, наряду с коррекционными задачами по развитию речи и коммуникативных навыков данной группы детей, также предполагается приоритетное развитие.

Эмоциональная саморегуляция — это комплекс осознаваемых и неосознаваемых психических процессов, которые влияют на силу либо удержание на одном уровне качества и интенсивности эмоциональных реакций и эмоциональных состояний [1].

Исследование проблемы формирования навыков эмоциональной саморегуляции у слабослышащих детей младшего школьного возраста стало предметом исследований таких авторов, как Е. Н. Башкирова, Ю. В. Гайдова, Т. Г. Грабенко, И. А. Михаленкова, Е. Г. Речицкая и др. Авторы подчеркивают, что отсутствие у детей навыков регуляции своего эмоционального состояния как средства адаптации в динамично изменяющемся и развивающемся мире может привести к нарушениям психического, соматического, физического здоровья ребенка и, как следствие, значительно снизить качество обучения в среднем звене школы.

Отдельных методов и приемов формирования эмоциональной регуляции в литературных источниках представлено мало, в основном авторы рассматривают формирование эмоциональной саморегуляции в общей системе работы по развитию эмоциональной сферы слабослышащих школьников.

Ю. В. Гайдова, Е. Г. Речицкая предлагают формировать навыки произвольной регуляции эмоций у слабослышащих детей через введение ребенка в мир человеческих переживаний, помогая ему прожить определенное эмоциональное состояние, понять его и объяснить, что оно обозначает, дать ему словесное обозначение. Кроме того, авторы предлагают знакомить школьников с навыками релаксации и саморегуляции, что создает условия для формирования способности управлять свои эмоциональным состоянием [2]. Эмоциональную устойчивость, по мнению исследователей, повышает обсуждение и «проживание» ситуаций, актуализирующих различные эмоции.

Ю. В. Гайдова, Е. Г. Речицкая считают целесообразным использовать систему психокоррекционных игр и упражнений, проводимых во внеклассное время с небольшими группами [2]. Предлагаемые этюды и упражнения носят как вербальный, так

и невербальный характер, в зависимости от слухоречевых возможностей детей. Если школьники испытывают большие речевые трудности, то задания предлагаются с минимальными словесными обозначениями. Невербальным средствам коммуникации (выразительным жестам, мимике, позе тела) при этом отдается предпочтение. Вербальная инициатива в обозначении эмоционального состояния поощряется и стимулируется. В ходе работы над такими эмоциями, как радость, удивление, интерес, печаль, отвращение, гнев, страх, вина, стыд и др., используются разнообразные психогимнастические этюды и игры. Например, «Встреча с другом», «Хорошее настроение», «Стыдно», «Вкусные конфеты». Выполнение этюдов, требующих эмоциональных переживаний, включает и моделирование конфликтных ситуаций, в которых дети учатся регулировать свое эмоциональное состояние, понимать состояние другого.

Ю. В. Гайдова, Е. Г. Речицкая считают, что формированию эмоциональной регуляции способствует использование такого приема, как включение школьников в моделируемые конфликтные ситуации, которые решаются с помощью кукол или ролевой игры. Появление социальной компетентности в результате таких игр происходит после самостоятельного разрешения конфликта и оценки социальной значимости поступков. Это такие упражнения, как «Умей прощать», «Рукопожатие», «Как избежать ссоры», «Одна книга на двоих», «Чья собственность?», «Новичок». В конфликтных ситуациях школьники должны объяснять свои поступки, мотивы своего поведения, а также высказать мнение о поведении сверстников, что формирует навыки рефлексивного поведения, самоконтроля [2].

Т. Г. Грабенко, И. А. Михаленкова рассматривали возможность использования игровых технологий для развития эмоциональной сферы слабослышащих школьников [19]. Включая игровую педагогическую технологию в структуру педагогического процесса со слабослышащими детьми, авторы предлагают включать в содержание игры эмоционально-экспрессивные средства языка. К видам игровой коррекционной деятельности авторы относили песочную терапию, настольные игры, сюжетно-ролевые игры. В игровой деятельности необходимо дать почувствовать школьникам, что означает отвечать за свои поступки. В процессе игры ребенку разрешается управлять собственным поведением. Отыгрывая чувства и не встречая неодобрения взрослого, школьник начинает понимать, что его чувства могут быть приняты. Поскольку поведение ребенка не направляется извне, он учится самоконтролю и управлению собственным поведением. Для формирования навыков эмоциональной регуляции школьнику важно встречать безоце-

ночное принятие своих чувств и не испытывать необходимости быть кем-то другим. Именно игра дает возможность самопринятия, способствующего развитию позитивной самооценки. Например «Игра »Сходства и различия», в которой школьникам предлагается найти друг у друга 3 сходства и 3 различия, повышает уровень эмоциональной сплоченности и учит быть критичными к своим поступкам и качествам. Уменьшению аффективных всплесков способствует организация межличностного взаимодействия в ходе сюжетной игры, в которой школьники учатся установлению контакта. Игра как разновидность совместной воображаемой действительности, совершенствует социальное взаимодействие со сверстниками, помогает овладевать навыками саморегуляции.

Е.З. Яхнина предлагает использование опорных речевых карт с эмоционально-экспрессивной лексикой (приветствие, просьбы, пожелания) как средство создания специальной развивающей среды. Представленная наглядно тематическая лексика, пиктограммы с изображением эмоций, графические изображения человека, отображающие эмоциональное состояние расширяют возможности школьников в формировании коммуникативных компетенций. Организация предметной развивающей среды также включает подбор иллюстраций, картинок, фотографий с изображением различных эмоциональных состояний людей. Подбор материала, изображающего взрослых и детей разных возрастных категорий: младенец, дошкольник, школьник, молодой человек, пожилой человек [3].

Метод арт-терапии для формирования навыков распознавания и идентификации эмоций, осознания эмоционального состояния предлагает использовать Е.Н. Башкирова. По ее мнению, работа по развитию эмоциональной сферы слабослышащих детей должна основываться на важнейшем принципе арт-терапии — одобрении и принятии результатов дея-

тельности. Так, коммуникативное рисование при ограничении вербальных средств позволяет школьнику выразить свое эмоциональное состояние, а потом обсудить оттенки содержания рисунка. Например, групповой рисунок «Передай чувства по кругу» [4].

Как прием арт-терапии Е.Н. Башкирова предлагает использовать библиотерапию. Литературное произведение, адаптированное к возможностям слабослышащих детей, становится средством обогащения эмоционального опыта. Автор рекомендует подбирать такие произведения, в которых герои испытывают переживания, преодолевают трудности. Важным моментом является обсуждение школьниками собственных мыслей и переживаний, которые возникают после прочтения произведения. Альтернативой библиотерапии для слабослышащих детей автор считает мульттерапию. По словам Е.Н. Башкировой, «благодаря различным видам арттерапии можно решать задачи развития познавательной, эмоционально-волевой сферы, творческих способностей, саморегуляции, мелкой моторики; формирования умения свободно и ясно выражать свои мысли, отстаивать свою точку зрения и понимать позицию другого; адекватного межличностного поведения и самооценки, способности искать и раскрывать ресурсы детей» [4, с. 115].

Таким образом, для формирования навыков эмоциональной саморегуляции у слабослышащих детей младшего школьного возраста могут быть использованы методы и приемы: психогимнастические этюды и моделирование конфликтных ситуаций; опорные речевые карты с эмоционально-экспрессивной лексикой (приветствие, просьбы, пожелания) как средство создания специальной развивающей среды; различные виды арт-терапии (изобразительная деятельность, библиотерапия, мульт-терапия); игровые технологии.

#### Литература:

1. Аболин, Л.М. Психологические механизмы эмоциональной устойчивости человека / Л.М. Аболин. — Казань: Издательство Казанского университета, 1987. — 264 с.
2. Гайдова, Ю.В. Формирование межличностных отношений детей с нарушением слуха младшего школьного возраста / Ю.В. Гайдова, Е.Г. Речицкая //Коррекционно-развивающие педагогические технологии в системе образования лиц с особыми образовательными потребностями: Учебно-методическое пособие / Под ред. проф. Е.Г. Речицкой. — М.: МПГУ, 2014. — С. 115–139.
3. Яхнина, Е.З. Организация слухоречевой среды в процессе воспитательной работы с детьми, имеющими нарушения слуха / Е.З. Яхнина. // Педагогические технологии воспитательной работы в специальных (коррекционных) школах I и II вида. В двух частях. Часть 1. / Под ред. Е.Г. Речицкой. — М.: ВЛАДОС, 2014. — С. 153–154.
4. Башкирова, Е.Н. Арттерапия как средство развития и реабилитации детей с ограниченными возможностями здоровья / Е.Н. Башкирова. // Педагогические технологии воспитательной работы в специальных (коррекционных) школах I и II вида. В двух частях. Часть 1. / Под ред. Е.Г. Речицкой. — М.: ВЛАДОС, 2014. — С. 108–115.

## Базисные убеждения и копинг-стратегии подростков, склонных к суицидальному поведению

Морозова Анастасия Александровна, студент магистратуры  
Челябинский государственный университет

*Подростковый возраст является кризисным периодом на этапе взросления. Этот возрастной период является сензитивным для формирования базисных убеждений личности и индивидуального стиля совладания. В данной статье приведены результаты исследования выраженности базисных убеждений и копинг-стратегий у подростков, склонных к суицидальному поведению на базе МБОУ «СОШ № 22» г. Курган.*

**Ключевые слова:** суицидальное поведение, подростковый возраст, базисные убеждения личности, копинг-стратегии.

Подростковый возраст — это один из периодов развития человека, для которого характерны повышенная эмоциональность, противоречивость чувств, беспокойство, агрессивность. Подросткам приходится сталкиваться с различными трудными жизненными ситуациями: проблемы, связанные с процессом обучения, межличностные отношения, эмоциональные и физические нагрузки, финансовые сложности.

В настоящее время в России и во многих странах мира происходит значительный рост суицидальной активности (суициды и суицидальные попытки) в подростковой и юношеской среде. Так, по данным Всемирной Организации здравоохранения, суицид вышел на одно из первых мест как причина смерти в мире [9]. По статистике суицид является третьей ведущей причиной подростковой смертности. Суицидальное поведение на данный момент представляет серьезную проблему для общественного здоровья и требует внимания и постоянного контроля.

Ученые выделяют различные факторы и причины, которые влияют на возникновение суицидальных мыслей, намерений и формирование суицидального поведения в подростковом возрасте. Так, в качестве одного из факторов многие ученые выделяют депрессию.

Достаточно трудно выявить наличие депрессивных симптомов и определить уровень депрессии в детском и подростковом возрасте, так как данный феномен накладывается, в большинстве случаев, на психологические особенности возраста.

По данным разных ученых, которые изучали возрастные особенности возникновения суицидальных намерений и возрастные границы, например, Г. С. Банников [1], отмечает то, что суицидальные намерения возникают у 30–35% людей в возрасте от 12 до 21 года. Среди современных отечественных исследований, в которых рассмотрены факторы и обстоятельства, влияющие на формирование суицидальной настроенности, отметим следующие: Р. В. Власовских, Е. В. Камаровская и Р. А. Хальфин [4].

Единого подхода к пониманию причин суицидального поведения в науке на данный момент не сформировано.

Кроме этого, стоит отметить, что в последние годы проблема формирования копинг-стратегий активно изучается в психологии, так как условия, в которых происходит жизнедеятельность человека, считаются достаточно экстремальными и стимулирующими развитие стресса. Это связано с различными факторами, в том числе социально-экономическими, культурными, информационными и многими другими.

Представление о базисных взглядах и убеждениях впервые возникли в западной науке. В современной зарубежной и отечественной психологии феномен базисных убеждений рассматривается в качестве составляющей формы общества, сформированного в сознании индивида [3, с. 13].

Если рассматривать термин убеждения в широком смысле, то по мнению М. А. Падун «убеждения — это иерархически организованные когнитивно-эмоциональные имплицитные представления индивида, сквозь призму которых воспринимаются события окружающего мира и в соответствии, с которыми формируется поведение» [10, с. 106].

В концепции С. Эпштейна базисные убеждения представлены как один из основных атрибутов. По мнению учёного, индивид бессознательно создает собственную теорию реальности, которая исходит из концепции собственного «Я» и концепции окружающего его общества. Кроме этого человек создает репрезентацию отношений между данными явлениями. Таким образом, С. Эпштейн делает акцент на четырёх базисных взглядах, которые производят внутреннюю теорию реальности личности:

- 1) позиция, относительно доброжелательности окружающего его сообщества;
- 2) представление о корректности данного сообщества;
- 3) позиция, относительно доверия окружающим;
- 4) мнение о собственной значимости.

Человек формирует собственное поведение через призму информации представлений, принятие действий сообщества, а также согласно личным суждениям об окружающем мире [10, с. 106].

Развитие концепция С. Эпштейна получила в работах Р. Янов-Бульмана. По мнению психолога, базисные чувства, как и ощущение защищенности у человека стоит рассматривать с точки зрения трёх категорий базисных взглядов, из которых состоит структура индивидуального мира личности. Первая категория — уверенность в благожелательности окружающего мира; вторая — совершаемые человеком действия подвержены контролю и определённым законам; третья категория — убежденность человека в значимости собственного «Я» и уверенность в везении и удаче.

Согласно концепции Р. Янов-Бульмана, человеку свойственно объяснять осуществляемые действия таким способом, чтобы утвердить стабильность индивидуальной картины мира. Это обеспечивает необходимую опору в постоянно изменяющуюся действительность.

В настоящий период огромный интерес уделяется исследованию адаптационных элементов человека. Такое обуславливается возрастанием стрессовой перегрузки, как в социуме, в целом, так и в случае одного человека. Прогрессирующая социальная заинтересованность по отношению к вопросу преодоления жизненных стрессов определил собственное отображение в большом числе публикаций как западных, а также российских ученых. [10].

Слово «coping» было внедрено в 30-х гг. XX в. Гансом Гартманном во взаимосвязи с потребностью отображения элементов функционирования именуемой «свободной от конфликтов зоны Я». С 1960-х гг. «coping» начал активно применяться в связи с изучением методов действия человека в напряженных моментах [8].

«Копинг» исследовался в рамках концепции стресса (как система, ориентированная на его преодоление), в контексте приспособления (как работа лица по сохранению равновесия между условиями мира и внутренними ресурсами). На пересечении с идеями ситуационного подхода возникла сфера изучения совладания с тяжелыми житейскими ситуациями.

Р. Лазарус и С. Фолкман характеризуют «копинг» как активное взаимодействие лица с обстановкой, как когнитивные, поведенческие, а также чувственные действия, нацеленные на предотвращение внешних либо внутренних противоречий. Они трактуют копинг-поведение в широком значении данного слова, полагая все без исключения разновидности взаимодействия субъекта с проблемами внешнего либо внутреннего характера — стремления освоить либо ослабить, освоиться либо уйти от запросов проблемной ситуации [8].

Имеются определенные различия совладания и защиты как специфичных конфигураций действия. Основываясь на схожих действиях, они обладают противоположной нацеленностью. В частности, копинг пластичен и целенаправлен, предусматривает характерные черты условия, защита ригидна и автоматизирована; копинг содержит процессы обдумывания, рассмотрения условий и высоко дифференцирован, защитные механизмы подразумевают наибольшее число неосознаваемых реакций [2].

В концепции А. Маслоу копинг-поведение противопоставлено экспрессивному действию. Ученый охарактеризовал копинг-поведение как направленное и мотивированное действие, представляющее итогом научения. Он, кроме того, заявлял, что копинг в большей степени детерминирован переменными наружного характера, какие формируются культурой и находящейся вокруг средой. Копинг-поведение подразумевает, что делаются усилия и применяются конкретные ресурсы, а его задача — удовлетворенность необходимости либо снижение опасности. «Копинг» наиболее управляем (угнетается, замедляется, вытесняется), так как для него характерен осмысленный характер.

Актуальность исследования базисных убеждений и копинг-стратегий личности в психологии обусловлена необходимостью изучения способов и особенностей адаптации подростков (особенно склонных к суицидальному поведению) к возрастающим требованиям современного мира.

**Объект исследования** — базисные убеждения и копинг-стратегии.

**Предмет исследования** — особенности базисных убеждений и копинг-стратегий и взаимосвязь между ними у подростков, склонных к суицидальному поведению.

**Цель исследования** — изучить базисные убеждения и копинг-стратегии у подростков, склонных к суицидальному поведению, и выявить взаимосвязь и её характер между базисными убеждениями и копинг-стратегиями у подростков, склонных к суицидальному поведению.

Гипотеза исследования — существуют особенности в выраженности базисных убеждений и копинг-стратегий у подростков, склонных к суицидальному поведению.

#### **Задачи исследования:**

1. Провести теоретический анализ психологической отечественной и зарубежной литературы по проблеме изучения подросткового суицидального поведения, базисных убеждений личности и копинг-стратегий поведения.
2. Изучить психологические особенности подросткового возраста.
3. Организовать и провести эмпирическое исследование.
4. Выявить особенности в выраженности базисных убеждений и копинг-стратегий у подростков, не склонных и склонных к суицидальному поведению.
5. Установить взаимосвязь и определить её характер между базисными убеждениями и копинг-стратегиями у подростков, не склонных и склонных к суицидальному поведению.

#### **Материалы и методы исследования**

Исследование проводилось в 2022 г.в параллели 7-х классов в МБОУ «СОШ № 22» г. Кургана. **В исследовании приняли участие** 58 человек, пол — мальчики и девочки; возрастная категория — подростки; возраст — 13–14 лет; статус — школьники, обучающиеся в одной образовательной организации МБОУ «СОШ № 22» г. Курган по единой образовательной программе.

В исследовании применялись следующие методы:

Теоретические: изучение современной научной литературы по выдвинутой проблеме исследования, анализ и интерпретация данных, полученных в результате проведения тестирования.

Психодиагностические: шкала (тест-опросник) депрессии Бека, юношеская копинг-шкала ACS Э. Фрайдеберг, Р. Льюис в адаптации Т. Л. Крюковой для определения копинг-стратегий, шкала базисных убеждений Р. Янов-Бульман в адаптации М. А. Падун, А. В. Котельниковой.

Статистические: первичные — расчёт среднего арифметического значения, стандартного отклонения, процентных долей; вторичные — параметрический метод t-критерий Стьюдента, метод корреляционного анализа Ч. Спирмена.

#### **Полученные результаты**

На основании результатов по шкале депрессии Бека (выявление уровня депрессии и анализ ответов на вопросы, связанных со склонностью к суицидальному поведению) и первичных методов математической статистики, мы сформировали 2 группы

респондентов, не склонных и склонных к суицидальному поведению. На рисунке 1 мы видим, что у подростков с низким уровнем проявления депрессивной симптоматики не наблюдается проявления суицидального поведения, а у подростков с яв-

но-выраженным уровнем проявления депрессивной симптоматики присутствует желание покончить жизнь самоубийством, кроме этого, у одного из школьников проявлялось самоповреждающее поведение.

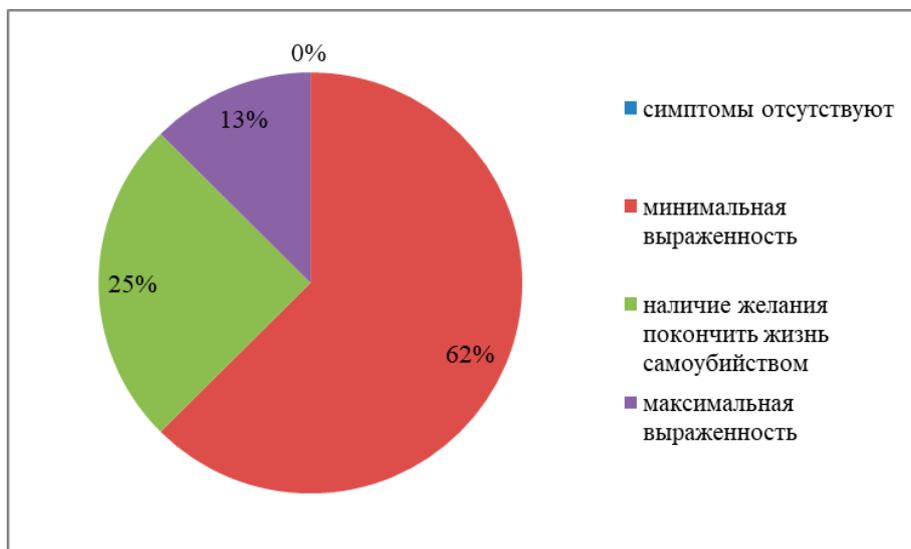


Рис. 1. Распределение испытуемых, склонных к суицидальному поведению, по группам в зависимости от степени выраженности симптома (наличие суицидальных мыслей) в процентных долях

После опроса подростков, склонных к суицидальному поведению, по шкале базисных убеждений и шкале копинг-стратегий мы выяснили, что подростки, не склонные к суицидальному поведению, имеют адекватную самооценку, достаточно пози-

тивно относятся к окружающему миру, в состоянии контролировать собственные действия и ситуацию, считают себя в целом удачливыми людьми, но могут сомневаться в благосклонности судьбы. Результаты представлены на диаграмме (рис. 2).

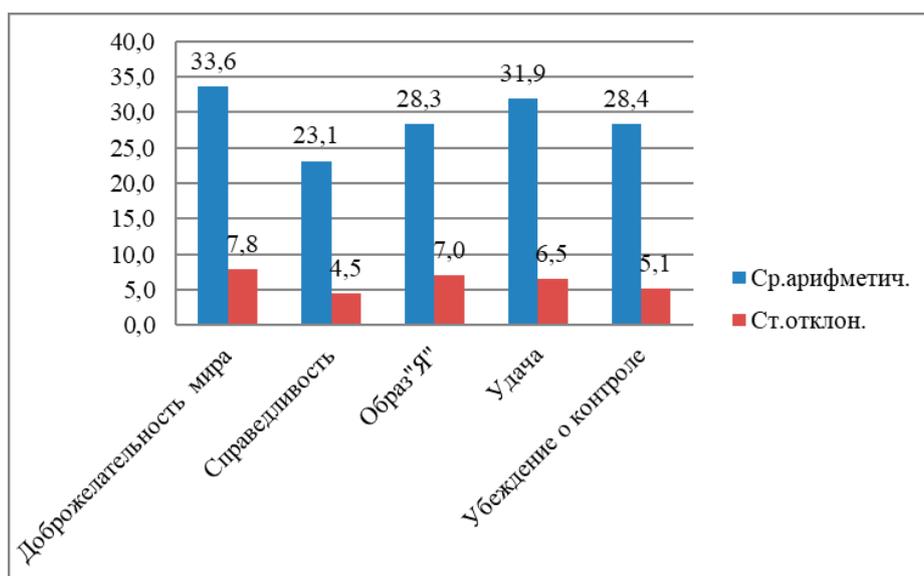


Рис. 2. Графическое представление результатов опроса по шкале базисных убеждений подростков, не склонных к суицидальному поведению

Подростки, склонные к суицидальному поведению, имеют достаточно низкую самооценку, не доверяют окружающим их людям, не чувствуют уверенности в своих действиях. Они не

стремятся принимать осознанные решения при попадании в проблемные ситуации, не считают, что судьба или удача на их стороне. Результаты представлены на столбчатой диаграмме (рис. 3).

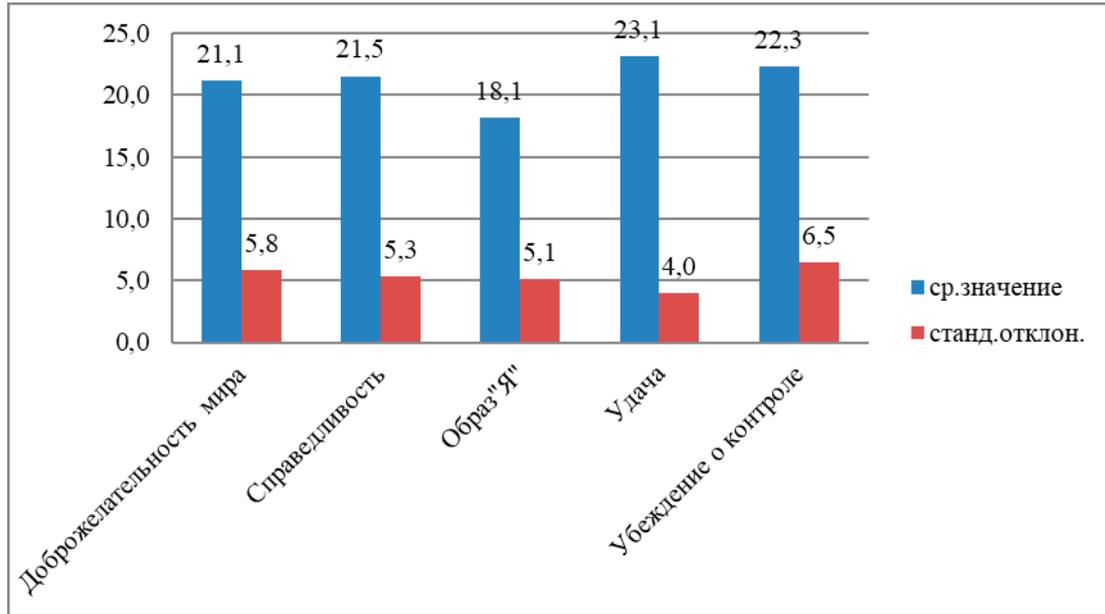


Рис. 3. Графическое представление результатов опроса по шкале базисных убеждений подростков, склонных к суицидальному поведению

По шкале копинг-стратегий, были получены следующие результаты исследования.

Группа подростков, не склонных к суицидальному поведению, в качестве копинг-стратегий в основном выбирают те, которые относятся к адаптивному стилю совладания (рис. 4): «Решение проблемы», «Работа, результат», «Позитивный фокус».

В меньшей степени для решения проблем или трудных ситуаций используются копинг-стратегии непродуктивного

стиля поведения, это подтверждают низкие и средние результаты по ряду субшкал, за исключением копинга активный отдых, Способы совладания с помощью других в целом достаточно выражены у респондентов данной группы, например опора на близких друзей или общественная поддержка.

Подростки, склонные к суицидальному поведению, в качестве копингов склонны использовать непродуктивные копинги, это подтверждают результаты выше среднего или высокие по ряду субшкал (рис. 5).

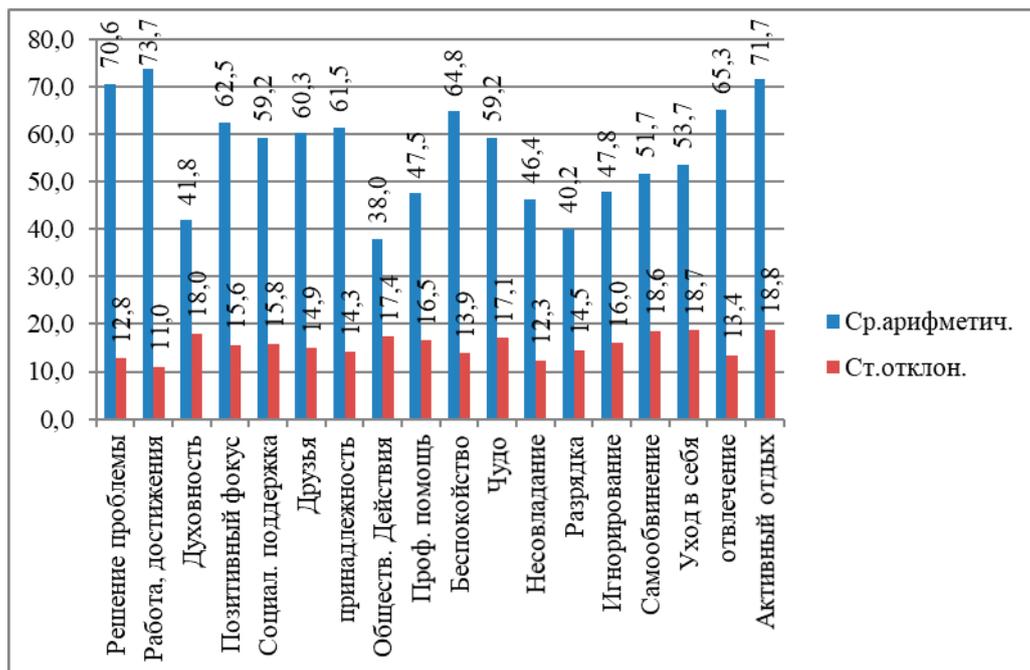


Рис. 4. Графическое представление результатов опроса по шкале копинг-стратегий у подростков, не склонных к суицидальному поведению

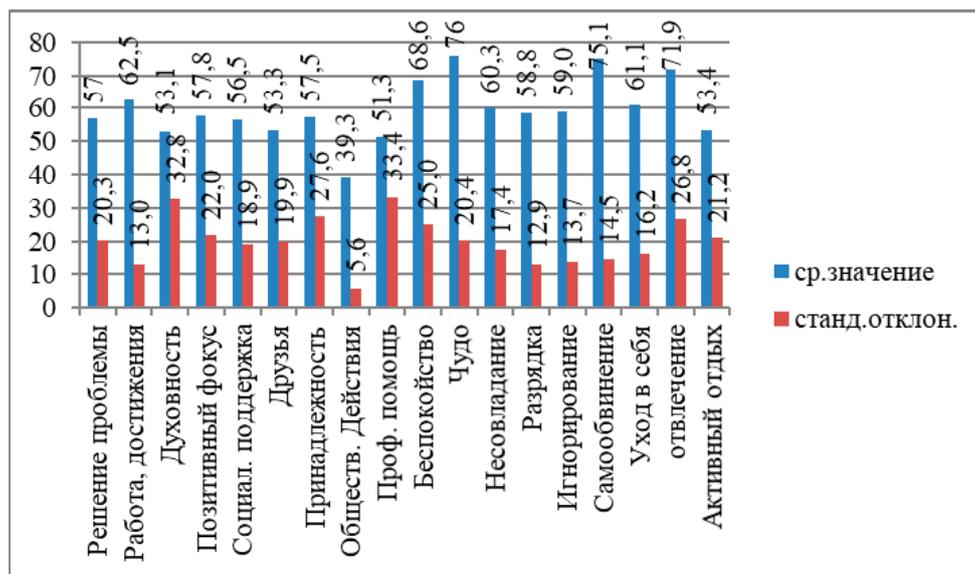


Рис. 5. Графическое представление результатов опроса по шкале копинг-стратегий у подростков, склонных к суицидальному поведению

При этом, они могут обращаться к стратегиям адаптивного стиля совладания, результаты по данным субшкалам выше среднего или высокие. Многие из опрошенных стремятся принадлежать к какой-либо референтной группе, но бояться быть отвергнутыми, поэтому обращаются за поддержкой к близким друзьям.

Для того чтобы выявить особенности в выраженности базисных убеждений был использован параметрический метод t-критерий Стьюдента, а для установления взаимосвязи между базисными убеждениями и копинг-стратегиями у подростков склонных, к суицидальному поведению, мы использовали метод корреляционного анализа Ч. Спирмена.

Мы выяснили, что существует значительные различия в выраженности базисных убеждений и копинг-стратегий у подростков, не склонных и склонных к суицидальному поведению по субшкалам «Доброжелательность к окружающему миру» и «Убеждения о контроле» (рис. 6).

Подростки, не склонные к суицидальному поведению, считают окружающий мир в целом доброжелательным, а подростки, склонные к суицидальному поведению, негативно относятся к окружающим, при столкновении с трудностями не доверяют другим.

У школьников, не склонных к суицидальному поведению, сформирован положительный образ «Я», а те, кто склонен

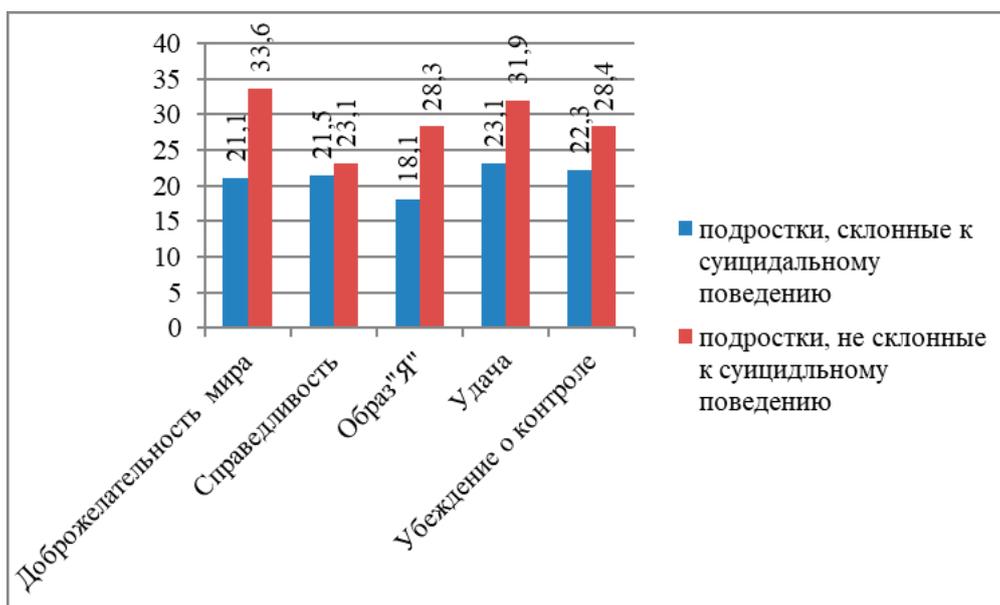


Рис. 6. Графическое представление результатов анализа различий по шкале базисных убеждений у подростков, не склонных и склонных к суицидальному поведению

к суицидальному поведению, убеждены, что их недостатки значительно перевешивают достоинства у них.

Опрашиваемые школьники, не склонные к суицидальному поведению, считают себя удачливыми. Подростки, склонные к суицидальному поведению, считают себя невезучими людьми, убеждены в том, что удача не находится на их стороне.

При установлении взаимосвязи между базисными убеждениями и копинг-стратегиями у школьников подросткового возраста, склонных к суицидальному поведению, мы выявили положительную взаимосвязь между такими базисными убеждениями и копингами, как: «Справедливость» и «Работа, достижения», «Позитивный фокус», «Общественные действия», «Активный отдых»; «Удача» и «Игнорирование»; «Убеждение о контроле» и «Активный отдых».

Чем выше уровень выраженности доброжелательности по отношению к окружающему миру, тем чаще подростки ориентированы на конструктивное решение проблем, для них важна поддержка близких и друзей, а в качестве способа снятия стресса они выбирают активный отдых. Респонденты полноценно ощущают контроль над проблемной ситуацией, меньше склонны испытывать чувство вины за случившиеся неудачи.

Чем выше выраженность у подростков, не склонных к суицидальному поведению, уверенность в себе и своих силах, тем чаще в проблемных ситуациях они успешно фокусируются на их последовательном решении. Они уверены в том, что поступают правильно.

Подростки не замыкаются в себе при неудачах и не исключают трудности из своей жизни, а активно действуют, не надеясь на разрешение сложной ситуации чудесным образом без

их участия. Они уверены, что совместные действия с близкими и друзьями помогут достичь желаемого положительного результата.

Школьники, склонны к использованию конструктивных способам решения задач не только с помощью внутренних собственных ресурсов, но и посредством обращения к людям, которым они доверяют.

Респонденты полноценно ощущают контроль над проблемной ситуацией, меньше склонны испытывать чувство вины за случившиеся неудачи, менее строго относятся к себе.

При исследовании группы подростков, склонных к суицидальному поведению, обнаружено меньшее количество положительных и отрицательных корреляционных взаимосвязей изучаемых феноменов.

Чем выше уровень выраженности убеждения в том, что добрые люди получают заслуженные результаты, тем чаще подростки стараются достичь положительных результатов в осуществляемой деятельности.

Чем чаще школьники рассчитывают на удачное стечение обстоятельств в их жизни, тем больше вероятность того, что они сознательно отказываются решать проблему, надеясь, что все разрешится само собой.

Таким образом, мы доказали, что существуют особенности в выраженности базисных убеждений и копинг-стратегий у подростков, склонных и не склонных к суицидальному поведению. Кроме этого, мы выявили наличие положительной взаимосвязи между базисными убеждениями и копинг-стратегиями у подростков, не склонных и склонных к суицидальному поведению.

#### Литература:

1. Банников, Г. С. Потенциальные и актуальные факторы риска развития суицидального поведения подростков (обзор литературы) [Электронный ресурс] / Г. С. Банников, Т. С. Павлова, К. А. Кошкин [и др.] // Суицидология. — 2015. — Т. 6, № 4 (21). С. 21–33. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/potentsialnye-i-aktualnye-factory-riska-razvitiya-suitsidalnogo-povedeniya-podrostkov-obzor-literatury/viewer> Дата обращения: 15.06.2021.
2. Битюцкая, Е. В. Современные подходы к изучению совладания с трудными жизненными ситуациями [Текст] / Е. В. Битюцкая // Вестник московского университета. — 2011. — № 1. — С. 100–110.
3. Большой психологический словарь [Текст] / сост. и общ. ред. Б. Мещеряков, В. Зинченко. — СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2005. — 637 с.
4. Быков Ю. В. Резистентные к терапии депрессии [Электронный ресурс] — Ставрополь, 2009. — 77 с. — Режим доступа: <http://elib.fesmu.ru/elib/Article.aspx?id=83983> Дата обращения: 16.01.2023.
5. Дементий, Л. И. Теоретические основы и диагностика копингповедения личности [Электронный ресурс]: учебное пособие / Л. И. Дементий, А. Ю. Маленова. — Омск: ОГУ, 2016. — 104 с. — Режим доступа: <http://www.iprbookshop.ru/60749.html> Дата обращения 25.12.2022.
6. Залесский, Г. Е. Психология мировоззрения и убеждений личности [Текст] / Г. Е. Залесский. — М.: Изд-во МГУ, 1994. — 183 с.
7. Карапетян, Л. В. Исследование типов базовых жизненных установок [Текст] / Л. В. Карапетян, Г. А. Глотова // Известия Уральского государственного университета. Сер. Проблемы образования, науки и культуры. 2009. Т. 68., № 4. С. 110–119.
8. Лазарус, Р. Теория стресса и психофизиологические исследования [Текст] / Р. Лазарус. — Ленинград: Медицина, 1970. — 178 с.
9. Оценка смертности и глобального здравоохранения [Электронный ресурс] // Всемирная организация здравоохранения. — Режим доступа: [Уровень самоубийств \(who.int\)](http://www.who.int) Дата обращения: 30.11.2022.
10. Падун, М. А. Модификация методики исследования базисных убеждений личности Р. Янофф-Бульман [Текст] / М. А. Падун, А. В. Котельникова // Психологический журнал. — 2008. Т. 29., № 4. — С. 98–106.
11. МакМаллин, Р. Практикум по когнитивной терапии [Текст] / Р. МакМаллин. — СПб.: Речь, 2001. — 560 с.

## Признаки и симптомы раннего детского аутизма

Никитенко Ирина Михайловна, старший методист;  
Ляпкало Елена Николаевна, методист  
Белгородский институт развития образования

*В статье рассматриваются особенности проявления раннего детского аутизма, описываются основные симптомы, на которые необходимо обращать внимание родителям и специалистам образовательных организаций, консультационных центров. Проблема аутизма у детей и в настоящее время приобретает особую актуальность, т. к. число таких детей с каждым годом увеличивается по всему миру.*

**Ключевые слова:** расстройства аутистического спектра, ранний детский аутизм, коммуникативные нарушения, стереотипное поведение, пищевые нарушения, эмоциональная сфера, диагностика.

### Симптомы аутизма у детей 0–2 лет

Ранний детский аутизм на сегодняшний день встречается в 2–4 случаях на 100000 детей. Соотношение мальчиков и девочек при этой патологии равняется 4:1. Согласно одной из последней версии американской классификации психических болезней различают лишь расстройства аутистического спектра. В расстройства аутистического спектра входят как ранний детский аутизм, так и атипичный аутизм.

Признаки раннего детского аутизма можно выявить уже на первом году жизни ребенка. Но, как правило, диагноз раннего детского аутизма ставится в возрасте от 2 до 3 лет. Именно в этот период ярче всего проявляются речевые нарушения, стереотипное поведение, ограниченность в социальном общении и замкнутость.

### Симптомы аутизма у детей до 1 года

1. *Слабость аффективной (эмоциональной) реакции на человека, в том числе мать:*

— Отсутствие зрительного контакта. Аутичный младенец большей частью не фиксирует **взгляд на глазах взрослого**, а смотрит мимо, вверх, «сквозь». **Первая улыбка** не адресуется близкому человеку, а существует сама по себе (возникает одинаково и на лицо человека, и на другое приятное ощущение: торможение, щекотание, на звук погремушки, музыки, яркое пятно).

— Индеферентность (безразличие, равнодушие) к окружающим и окружающему пространству. Ребёнок с аутизмом мало отвечает на стремление взять его на руки. У многих детей не возникает потребности во внимании родителей: они не реагируют на их присутствие или отсутствие, легко и надолго остаются одни в комнате. Часто дети проявляют неприязнь к контактам, ласке. Просьбы «обними маму», «поцелуй маму» выполняют неохотно, равнодушно. Некоторые же, наоборот, стремятся к физическим контактам, но очень быстро пресыщаются.

— Аффективный (повышенно-эмоциональный) симбиоз с матерью. Дети всегда ищут мать глазами, становятся беспокойными и тревожными, не видя её, могут отказываться от еды, не спать.

— Невозможность привлечь произвольное внимание ребенка.

— Повышенная реактивность к раздражителям.

2. *Нарушения формирования речи:*

— фаза лепета иногда отсутствует (от гуления ребенок сразу переходит к произнесению слов) или слабо выражена;

— первые слова («мама», «папа», «деда») без обращения, отнесенности к близкому;

— приобретаемые слова редко накапливаются, а, возникнув, затем исчезают, уступая место другим и всплывая иногда через длительный интервал времени;

— значительное запаздывание появления слов «мама» и «папа».

3. *Нарушение формирования витальных функций (физиологические ощущения) и аффективной сферы (чувства, настроение).*

— Гиповозбудимые дети: в состоянии бодрствования спокойны, пассивны, малоподвижны, не реагируют на физические неудобства (мокрые пеленки, холод), не проявляют чувства голода. Плохо берут грудь, вяло сосут, слабо отвечают на попытку расшевелить прикосновением, взятием на руки. Характерно нарушение сна в виде «спокойной» бессонницы, когда ребенок часами тихо лежит без сна. Комплекс оживления в возрасте 2–3 месяцев очень слабый: невыраженность эмоциональной реакции на погремушку, свет, звуки. Ребёнок подолгу может сидеть в манеже, почти не двигаясь. При неврологическом осмотре наблюдается мышечный гипотонус.

— Гипервозбудимые дети:

• отличаются малой двигательной активностью с тревожностью, склонностью к аффективным колебаниям. Отмечается нарушение пищевого поведения. Дети плохо берут грудь, мало сосут. Иногда наблюдается «отсутствие пищевого рефлекса» — явление анорексии. Часто отмечаются срыгивания, рвоты, желудочно-кишечные дискинезии. Различные нарушения сна: длительное засыпание (в течение 2–3 часов), часто могут уснуть только на улице, на балконе, на руках. Часто наблюдаются суточные колебания настроения: более выраженные капризность, плаксивость с утра и нарастание некоторой возбужденности к вечеру.

4. *Страхи.* Реакция страха на новый, особенно неожиданный раздражитель. Страх различных бытовых шумов (пылесоса, фена, электробритвы, лифта, шума воды в туалете и водопроводных трубах). Иногда, наоборот, ребёнка больше пугают тихие звуки, например шелест газеты, листьев, жужжание комара.

5. «Феномен тождества». Непереносимость перемен, изменений в жизни и окружающей обстановке (трудности введения прикорма: сопротивление новым видам пищи; тревога и нарушения сна при смене коляски, обоев, сопротивление при попытке вывести из манежа).

6. *Сверхосторожность и отсутствие чувства опасности.*

7. *Стереотипии* (однообразные аутостимуляторные действия) — раскачивания и однообразные повороты головы, удары ею о спинку кровати, бортик коляски, сгибания и разгибания пальцев рук, перебирания ими перед глазами. После шести месяцев появляются машущие движения пальцами или кистями рук перед глазами, удары себя по ушам, зажимание их при жевании, сосание простыни или салфетки, издавание определенных аффективно окрашенных звуков.

8. *Ранний дизонтогенез двигательной сферы:*

— неуверенность ходьбы, её легкий регресс при первой неудаче;

— слабая дифференцированность тонкой моторики.

### Симптомы аутизма у детей 2-х лет

1. *Нарушения контактов с близкими.* Ребёнок не реагирует на слова, обращенную речь. Создаётся ощущение, что он не понимает речи, но часто откликается, когда его зовут есть или спать. Возникает разная реакция на появление нового человека: ребенок может плакать, кричать, становиться напряженным, тревожным, или наоборот сверхобщительным, любознательным.

2. *Отсутствие адекватного контакта с детьми.* Это пассивное игнорирование детей. Ребёнок с аутизмом проходит мимо, как бы «сквозь» детей, не смотря на них. В других случаях стремится в детскую компанию, но, стоя среди них, никак с ними не общается, часто играет рядом. Попытки контакта аутичного ребенка с детьми нередко похожи на обследование неодушевленного предмета, куклы: не смотря в глаза другого, он может трогать его лицо, волосы, высыпать на его голову песок или начать обниматься.

3. *Отсутствие любознательности и активности* в освоении окружающего мира. Аутичный ребёнок редко пытается достать со стола или полки какой-либо предмет. У него нет жеста, взгляда, означающих «что это такое?».

4. *Отношение аутичного ребенка к одушевленным и неодушевленным предметам.* Ребёнок с аутизмом часто ведет себя с малознакомыми детьми как с куклами, игрушками. Использует руки близких как инструмент, если нужно что-либо достать; туловище — как лестницу.

5. *Страхи:*

— Сверхценные страхи, обусловлены реакцией на реальную, значимую опасность: боязнь остаться одному, потерять мать, боязнь чужих, незнакомой обстановки, высоты, лестницы, огня, воды.

— Страхи, обусловленные, сенсорной и аффективной гиперестезией (повышенная чувствительность):

- страх различных бытовых шумов (пылесоса, электробритвы, фена, лифта, шума воды в туалете и водопроводных

трубах), тихих звуков (шелест газеты, листьев, жужжание комара);

- страхи, обусловленные зрительными раздражителями (включение света люстры, мельканье бликов на стекле, резкая перемена кадра в телевизоре). Страхи «всего черного» (розетки, носков, двери) или «всего белого» (белого белья, людей, одетых ярко);

- страх при виде определенных предметов (гибкого шланга душа, зонта, подсвечника), растений (кактусов, больших листьев лопухов, сосновых шишек); страхи «всего круглого» (в том числе овощей и фруктов);

- страхи, связанные с тактильной гиперестезией — страхи «всего мокрого» (воды при умывании и купании, капель дождя, снежинок, попадающих на лицо, прикосновения к лицу вообще);

- панический страх мух, птиц;

- страх горшка;

- страх, связанный с гиперсензитивностью эмоциональной сферы (новые места, незнакомые люди, открытые двери чужих квартир).

6. «Феномен тождества». Непереносимость перемен, изменений в жизни и окружающей обстановке. Большая избирательность, ритуальность в употреблении отдельных видов пищи. Реакция на изменение обстановки: у одних детей это тревога, страхи, уход в себя; у других — негативизм, активное стремление вернуть прежнюю обстановку и ситуацию в целом.

7. *Нарушение чувства самосохранения.* Сверхосторожность и отсутствие чувства опасности.

8. *Стереотипии* (однообразные аутостимуляторные действия) позволяют ребёнку с аутизмом преодолевать дефицит ощущений и впечатлений извне, аффективно заряжаться за счет самораздражения. Особое влечение к ритму стиха, к ритмической организации пространства — выкладывание однообразных рядов кубиков, элементарного орнамента из палочек, кружков. Очень характерны стереотипные манипуляции с книгой: быстрое ритмичное перелистывание страниц.

9. *Особенности речи:* Слова и фразовая речь отсутствуют или произносятся ребёнком, но не несут коммуникативной направленности, а имеют комментирующий характер. Чаще первые фразы — это повторение слов за окружающими («эхолалии»). О себе ребенок говорит во втором или третьем лице и никогда не употребляет местоимение «я». Высказывания детей содержат отрывки из мультфильмов, книг, песен.

10. *Особенности игровой деятельности.* Аутичный ребёнок равнодушен к игрушке, он её только созерцает, а не манипулирует ей. Присуще предпочтение неигровых предметов, примитивные и однообразные манипуляции которые дают аутостимуляторный сенсорный эффект (игры с крышками кастрюль (громко звенят при ударе), выключателями (появление и исчезновение света и звука), газетами (шуршат при трении), колесиками, гайками, гвоздями (вызывают проприоцептивные ощущения при катании, верчении, трении, завинчивании), пуговицами, песком, водой (тактильные ощущения при пересыпании, плескании). Игры некоммуникативные: дети играют молча одни, не откликаясь на обращение. Иногда они сопрово-

ждает игру комментированием либо монологом, обращенным в пространство либо к игрушке.

11. *Формирование витальных функций и аффективной сферы:*

— гиповозбудимые дети: характерны тревожность и негативизм;

— гипервозбудимые дети: характерны негативизм, агрессия, склонность к истериформным проявлениям, аффективная возбудимость, немотивированные колебания настроения; иногда — состояния, близкие к эйфории, с многоречивостью, монотонным двигательным возбуждением, дурашливостью, стремлением брать в рот несъедобное.

12. *Особенности зрительного восприятия.* Дети любят подолгу смотреть на свечу, лампу, огонь (особенно костер), облака. Цвет, свет, форма, размер предмета, движение имеют для них основное значение как аффективно-положительный сенсорный раздражитель, а предмет в целом и в его соотносительности с окружающим они не воспринимают. Дети прекрасно ориентируются в обстановке, даже не обращая внимание на окружающее.

13. *Особенности слухового восприятия:*

— стремление к шуршанию целлофановыми пакетами, сминанию и разрыванию бумаги у самого уха, раскачиванию скрипящих створок шкафа и т.д.;

— любовь к музыке. Дети поют только для себя и никогда — по просьбе.

14. *Особенности других видов восприятия:*

— Изменена тактильная чувствительность: они нечувствительны или гиперчувствительны (не любят, когда до них дотрагиваются при причесывании, стрижке волос или ногтей). Многим неприятны обувь, одежда — они часто стремятся раздеться, бегать голыми.

— Изменено вкусовое восприятие: они не переносят многих блюд и стойко привержены одному-двум. Едят или грызут несъедобное. Характерным для аутичных детей является обследование окружающего с помощью облизывания, обнюхивания, ощупывания.

— Снижения болевой чувствительности.

15. *Влечения* — это стремление к положительным ощущениям: слуховым, зрительным, обонятельным, осязательным, проприоцептивным, получаемым при гиперкомпенсаторной аутостимуляции сенсорной сферы в условиях дефицита положительных эмоций, созданного некоммуникативностью.

16. *Моторика:* нарушения мышечного тонуса:

— У одних детей отмечается импульсивность бега, его особый ритм — переживание с неожиданными остановками. Резкая порывистость, стремление к бегу сочетается с медлительностью движений вне бега, их угловатостью, некоординированностью. Склонность к ходьбе на цыпочках. Другим детям присуща грациозность, плавность и легкость спонтанных движений. Дети легко могут пройти по спинке дивана, вскарабкаться на шкаф или лестницу, никогда не падая, но только в привычной обстановке.

— Неадекватные гримасы, сочетающиеся с двигательными разрядами.

— Недостаточность развития жестикуляции, ее коммуникативного характера: отсутствие жестов и движений головой, означающих утверждение либо отрицание; невозможность формирования жестов приветствия или прощания.

— Длительное формирование навыков жевания.

— Значительно запаздывает овладение социальными навыками еды: способность использования ложки, удержание в руках чашки. С опозданием и большим трудом формируются навыки одевания.

Таким образом, расстройства аутистического спектра это общее расстройство развития, симптомы которого определяются уже в возрасте ребенком от 1,5 до 2 лет, когда наблюдаются признаки очевидной задержки психомоторного и речевого развития со специфическими нарушениями в социальном взаимодействии, игре, поведении и пищевых особенностях. Использование вышеназванных критериев поможет родителям и специалистам своевременно начать медицинскую и психолого-педагогическую коррекцию, которая улучшит социальную адаптацию.

#### Литература:

1. Баенская Е. Р. Особенности раннего аффективного развития аутичного ребенка в возрасте от 0 до 1,5 лет // Альманах ИКП РАО.— 2001.— С. 18–29.
2. Башина В. М. Аутизм в детстве. М.: Медицина, 1999.— 129 с.
3. Иванова Н. Н. Как узнать аутизм? // Дефектология.— 2002.— С. 21–37.
4. Красноперова М. Г. Предпосылки аутизма // Психиатрия.— 2003.— № 5.— С. 17–32.
5. Лебединская К. С., Никольская О. С. Дефектологические проблемы раннего детского аутизма // Дефектология.— 1994.— С. 22–31.

# СОЦИОЛОГИЯ

## Последствия миграционных процессов в странах Северной Европы

Берг Арина Руслановна, педагог-организатор

МБОУ «Верхнефутюгская средняя школа им. Д. И. Плакидина» (Архангельская обл.)

После войны Северная Европа была закрыта для иммигрантов, за исключением Швеции.

В конце XIX века в данной стране четко реализовывалась экономическая и трудовая политика, насыщающая и поддерживающая рынок труда за счет иммигрантов. Данная политика была столь действенной и эффективной в плане восстановления экономики, что почти через полвека её начали перенимать соседние государства. Так в Норвегии и Дании были сформированы трудовые партнерские союзы с целым рядом стран: Турцией, Марокко, Пакистаном, Югославией.

В связи с тем, что Швеция оказалась первопроходцем в реализации подобного рода политики на всем скандинавском полуострове, к сер. XX века на её территории проживало больше всего иммигрантов, составляя до 15% населения. В Норвегии — 10%, в Дании 7% населения [1, с. 90].

Несмотря на миграционный поток, и во многом благодаря ему, как дополнительного трудового ресурса, страны Скандинавии экономически приближались к эпохе всеобщего благополучия. На тот момент действовала политика первоначального посещения страны в туристических целях с последующим получением разрешения на трудоустройство.

Миграционные вливания в северо-европейский регион в период Нового времени сослужили ему службу, внося свой трудовой вклад в развитие благосостояния населения и национальную экономику скандинавских стран. Эпоха расцвета в качестве «государства всеобщего благоденствия» стала возможной и реальной.

При этом правительство стран брало в расчет возможность нежелания мигрантов остаться проживать в стране навсегда, хоть и не было в этом заинтересованным. Принимая мигрантов в экономику страны, подразумевалось, что это насовсем, без необходимости их возвращения на родину.

Первоначально при первых иммиграционных вливаниях в государства союза скандинавских стран мигрантам гарантировались все социальные права и свободы наравне с остальными гражданами и без каких-либо ущемлений. Данная политика была очень благосклонна по отношению к иммигрантам и не могла не прийти им по вкусу.

При этом миграционная политика в разных скандинавских странах различалась, что напрямую зависело от длительности ее реализации. И Швеция была в лидерах. На её десятилетнем примере могли учиться соседние государства, учитывая ошибки, принимая в расчет достигнутые преимущества. Поэтому неудивительно, что трудовая миграционная политика Норвегии и Дании зачастую была идентична шведской.

Ещё в XIX веке правительство Швеции было озадачено социальным положением мигрантов, как и регулированием их числа на территории государства [5].

Именно это повлияло на использование политики ограничительных миграционных мер в сер. XX в.

Так в 1966–1967 гг. это вылилось в ограничения на въезд в Швецию с последующим закрытием границ через 5 лет в 1972 г. Этому примеру последовали Норвегия и Дания.

Данные меры в основном применялись относительно неквалифицированной рабочей силы из бедных стран. Несомненно, прибытие данной категории мигрантов оказало влияние на культурную идентификацию скандинавских стран.

К тому времени Северная Европа была в своем расцвете как государство всеобщего благосостояния, как эталон социал-демократии. Финансовый кризис и иммиграция на его фоне портили картину золотого века, внося потенциальную угрозу социальной и экономической стабильности. По мнению норвежского историка Ф. Седжерстеда<sup>1</sup>, это стало основной причиной введения миграционных ограничений.

Стоит понимать, что иммигранты всегда оставались среди крайне бедных слоёв населения. И это имело далеко идущие последствия в плане того, что бедное жилье, ужасающие и неравноправные по сравнению с местным населением условия работы, приводили к значительной люмпенизации, и криминализации мигрантов.

В этом смысле миграция представляла угрозу для стран Северной Европы, она ломала традиционные уклады общества, приводила к росту преступности, маргинализации коренного населения, смешению генов в браках при рождении детей и т.п.

Страны Скандинавии на протяжении нескольких поколений возвращали свою экономику, искореняя бедность и со-

<sup>1</sup> Sejersted, F 2005, Sosialdemokratiets tidsalder. Norge og Sverige idet 20. århundre, Pax, Oslo.

циальное неравенство, пока это не стало возможным и всеобщее благосостояние не стало таким реалистичным. Всё меняло прибытие и наличие иммигрантов. Как красноречиво сказано в цитате из норвежского источника: «если мы не хотим заразить наше общество новой болезнью, некой злокачественной опухолью, трупобами с кастой неприкасаемых, то мы не можем позволить себе пустить на самотек проблему миграции и мигрантов и нам требуется определенное время, чтобы рассмотреть и подготовить гарантии более гуманных условий для наших гостей»<sup>2</sup>. Норвежцы понимали, что работодатели не могут позаботиться о наёмной иностранной рабочей силе, это может сделать только государственная власть, обеспечивая высокий уровень жизни не только местному населению, но и мигрантам.

Но власти не спешили менять законы, как и миграционную политику в целом. Наличествовало явное противоречие. Проблема состояла в том, что государство было заинтересовано продолжать ограничительные меры в отношении иммигрантов. В то же время оно лояльно относилось к тому, чтобы обеспечить достойный уровень мигрантов, осевших и длительно проживающих в Скандинавии.

Указанное противоречие вылилось в реальную двойственную политику. На тот момент северо-европейский регион не испытывал дефицита трудовых ресурсов и потому мог регулировать миграционный поток посредством ограничений. Одновременно была воплощена в жизнь социальная политика с гарантией достойного уровня жизни ранее въехавших в страну иммигрантов.

В странах Северной Европы реализовывалась разнообразная мультикультурная миграционная интеграционная политика, продемонстрировав совершенно разный подход.

Исходя из сказанного выше, скандинавские власти придерживались двойственной миграционной политики, обязуясь позаботиться о живущих в стране мигрантах, как о местных жителях и полноценных гражданах. Эта миссия должны были исполнять исключительно социальные институты. Но опыт Швеции снова имел ряд отличий от норвежского и датского.

Шведское правительство учитывало проблемы мигрантов, их культуру и потенциал. Здесь Швеция была более демократична и предоставляла мигранту свободу выбора. С одной стороны он мог принять правила шведской культуры, с другой стороны мог не придавать то, во что верил на родине, и продолжать придерживаться тех же традиций, что и в родной стране.

Это подтверждает факт уникальности шведского подхода к мигрантам, ее социальной и миграционной политики. В дальнейшем эти вопросы полностью взяло на себя шведское правительство.

Норвегия в целом взяла на вооружение данную модель с той разницей, что вопросами окультуривания мигрантов занимались региональные и местные власти, что вело к не совсем однозначным результатам.

В отличие от Швеции в Норвегии отсутствовали чёткие институты работы с мигрантами. Ими занимались социальные службы, чёткой программы на правительственном уровне вовсе не было.

Среди скандинавских стран своей уникальностью заметно отличалась интеграционная политика Дании. Вплоть до того, что перестала быть похожей на любую другую далеко за пределами Северной Европы.

Датское правительство, в отличие от шведского, не было заинтересовано в сохранении культуры и религии иммигрантов. Оно лишь гарантировало соблюдение конституционных прав.

Миграционная политика Дании была поступательной и довольно строгой. Это было связано с тем, что к власти пришла антииммиграционная правая партия Прогресса. Согласно партийной программе миграция была отнесена к негативным социальным явлениям. Поэтому от иммигрантов требовалась полная интеграция, вплоть до поглощения (ассимиляции).

Для того исторического периода было характерно решение вопросов миграции, интеграции и трудоустройства иммигрантов северо-европейского региона.

В проектах документов того времени говорилось о простоте политической регламентации миграции исходя из расчета потребности рынка труда в дополнительных трудовых ресурсах. При этом социальные институты Скандинавии могли полностью взять на себя решение проблем иммигрантов.

Время обнаружило несостоятельность данных идей. Несмотря на действие ограничительных миграционных мер, беженцы на законных основаниях проникали в Северную Европу, как и родственники проживающих там мигрантов. Обе эти категории обеспечивали достаточный миграционный поток.

Таким образом, скандинавское правительство было вынуждено принять данные трудовые миграционные процессы, как неизбежность. И соотносить их с международным законодательством посредством его ратификации.

Несомненно, что и в XIX и тем более в XX веке мигранты прибывали и не только с трудовыми целями и мотивами. Но, тем не менее, скандинавские правительства таким мигрантам особого внимания не оказывали, возможно, по причине низкого вклада в экономический потенциал данных стран.

Постепенно внимание общественности сместило свой фокус с мигрантов, акцентировав внимание на беженцах. Нужно было вести учет их числа, вопросы порядка пребывания на территории скандинавских стран, аспекты сохранения культурных отличий.

В Швеции вопросами мигрантов занимались социальные институты. Дания и Норвегия выбрали иной путь. Вопросами социальной адаптации беженцев должны были заниматься неправительственные организации (например, норвежские муниципалитеты). С финансированием из государственного бюджета. Нельзя сказать, что это было неудачным решением, скорее наоборот. Политика интеграции дала свой эффект.

<sup>2</sup> МР Tor Oftedal, Labour Party, Stortinget 10.12.1974.

После переселения в страну мигранты могли рассчитывать на помощь властей, государственное содержание, предоставление жилья и прочие меры социальной адаптации в течение двух лет пребывания. Для мигрантов организовывались языковые курсы и консультирование по трудоустройству. Всё это требовало значительных денежных вливаний, неся потенциальную угрозу их государству всеобщего благоденствия и социал-демократии. По этой причине в Норвегии к власти пришла антииммиграционная партия Прогресса, так как граждан, претендующих на убежище, становилось всё больше.

В 1987 году антииммиграционная партия Прогресса начала реализацию соответствующих мер политики. Партия и её лидер К. Хаген выступал не только против иммигрантов. Её лидер был больше озабочен фактом выделения бюджетом денежных пособий, что оказывало влияние на социальную экономику, дестабилизируя её. Денежное пособие полагалось только иммигрантам, не затрагивая местных норвежских граждан. Конечно, партийцы видели иное применение финансовых ресурсов, затрачиваемых на мигрантов. Прежде чего иные социально уязвимые категории среди коренного населения [6].

Через четыре года антииммиграционная партия выиграла выборы в Швеции, набрав почти 7% голосов (1991).

В Дании указанная партия действовала около двадцати лет, придерживаясь строгой ограничительной миграционной политики. И не только одна она, но также Датская народная партия. Её лидер — Пия Кьергсор [1, с. 93].

Проблемы мигрантов сказывались на казне государств Скандинавии. Дополнительно числу людей требовалось временное жильё, трудоустройство, а также языковые курсы.

Первым решением было направить иммигрантов в округа с возможным предоставлением трудоустройства. Но на этих территориях возникали проблемы с предоставлением мигрантам жилья. Следующим решением было направить иммигрантов в округа, где есть доступная жилплощадь. Что тоже оказалось неверным решением, породившим в конце XX века глобальную безработицу сначала среди мигрантов не западного происхождения, затем среди скандинавского населения в целом. Только в Норвегии был не такой высокий уровень безработицы, как в союзных странах [1, с. 93].

В виду безработицы социальный статус мигрантов становился всё ниже. Особенно в сравнении с уровнем жизни местного населения. Обзор научных норвежских изданий обнаружил, что снижение социального статуса мигрантов и их зависимость от государственных пособий постепенно отбивает у них желание искать работу и в принципе стремиться интегрироваться в общество. Что можно отнести к явному провалу миграционной политики в Норвегии.

Таким образом, страны Скандинавии имели схожие миграционные проблемы. Они не знали, как влиять на потоки беженцев и управлять ими, как уменьшить безработицу и трудоустроить мигрантов, как повлиять на разрыв в уровне жизни местного населения и иммигрировавшего.

Парламенты стран Северной Европы пытались вводить свои коррективы в интеграционную миграционную политику, прокладывая свой особый курс. Так в Дании и Норвегии к власти

пришли крайне правые партии, не поощрявшие приток мигрантов в страну и их последующее содержание.

Новая Демократическая партия Швеции была успешна, но недолго.

Постепенно политика интеграции и адаптации мигрантов в скандинавских странах стала различаться, хоть была по началу идентичной.

В Швеции вопросами мигрантов начинали заниматься сразу после их въезда в страну. Для чего в конце 1960-х гг. были созданы специальные государственные институты. Норвегия взяла пример с Швеции, отдав часть полномочий государственным местным властям (муниципалитетам). В Дании государство не занималось решением социальных проблем иммигрантов, возложив это на негосударственные организации [1, с. 90].

В странах Северной Европы долго жил идеал о государстве всеобщего благоденствия, в котором все равны, будь ты мигрант, будь коренной житель. У всех равные права и свободы, в которых государство не может тебе отказать. Государство должно быть заинтересовано в благосостоянии населения. Формально этот принцип соблюдался. В реальности далеко не всегда.

Позже Швеция смогла уйти от концепции ассимиляции культуры иммигрантов с навязыванием соблюдения исключительно шведских традиций. Допустив возможность существования нескольких культур в рамках одного идеального благоденствующего государства. Несомненно, что это был очень прогрессивный шаг шведских властей касательно необходимости всеобщей солидарности культур.

Тем не менее, социальных проблем и иммигрантов меньше не становилось. И в сер. XX века шведская социал-демократическая партия решила кардинально повлиять на проблему нехватки жилья для мигрантов. Была разработана масштабная Программа, которая должна была повлиять на все сферы жизнедеятельности граждан и на саму социально-экономическую политику.

«Миллионная программа» была рассчитана на десять лет, в течение которых задумывалось грандиозное строительство. По итогу реализации Программы должно было быть построено около 1 млн новых жилищных единиц [3].

Реализация данной программы превращало шведское государство из страны эмиграции в страну иммиграции. Для масштабного строительства требовалась иностранная рабочая сила. И Швеции было чем привлечь народ в свои края. Власти поддерживали высокий уровень жизни и экономический потенциал промышленности, предлагали гражданам социальные гарантии и стабильность.

Строительство было долгим и сопряжено с новыми производственными проблемами. Но это никого не остановило. Амбициозность плана понимали все и хотели его воплотить. Зачастую приезжие иммигранты, выходя на работу на производстве, не знали шведского языка, а также законов и нормативов в сфере строительства. Чтобы не останавливать производство, профсоюзы самостоятельно организовали языковые курсы. Их программа была столь удачной и эффективной, что её в 1965 г. переняли Бюро по вопросам иммиграции.

Бюро по вопросам иммиграции, будучи информационными центрами для мигрантов, относились к органам местного само-

управления. В них входило 2–3 штатных сотрудника, а также внештатные переводчики со знанием шведского языка и языка иммигрантов. Бюро предоставляли мигрантам консультационные и справочные услуги, перенаправляя их в соответствующие учреждения социального обслуживания.

Таким образом, почти за полвека в Швеции постепенно сформировалась уникальная политика миграции и адаптации мигрантов, которая осуществлялась достаточно успешно. Швеция смогла принимать трудовых мигрантов из разных стран, не только из стран Скандинавии.

Литература:

1. Большаков Г. А. Кризис этнической идентичности и массовая миграция в странах Скандинавии: Норвегия, Дания, Швеция: диссертация... кандидата политических наук. — Санкт-Петербург, 2014. — 161 с.
2. Новая история стран Европы и Америки. XVI–XIX века. В 3 ч. Ч. 1–3: учеб. для студентов вузов / [А. М. Родригес и др.]; под ред. А. М. Родригеса, М. В. Пономарева. — М.: ВЛАДОС, 2010. — 621 с.
3. Сухинин В. М. Истоки швейцарской миграционной политики // Вестник СНО ДонНУ. — 2021. — Вып. 13. Том 2: Социально-гуманитарные науки (Исторические науки и политология), часть 1. — С. 405–409.
4. Этнические проблемы и политика государств Европы: [Сб. ст.] / Ин-т этнологии и антропологии РАН; Отв. ред. М. Ю. Мартынова, Н. Н. Грацианская. — М.: Старый сад, 1998. — 391 с.
5. Immigration, Housing and Segregation in the Nordic Welfare States. Roger Andersson, Hanna Dhalman, Emma Holmqvist, Timo M. Kauppinen, Lena Magnusson Turner, Hans Skifter Andersen, Susanne Søholt, Mari Vaattovaara, Katja Vilkkama, Terje Wessel, Saara Yousofi Department of Geosciences and Geography C2 / Helsinki
6. Ross Posnock. Before and After Identity Politics // Raritan. — 1995. — N15. — Pp. 95–115.

## Социально-трудовая реабилитация инвалидов трудоспособного возраста с ограниченными возможностями в условиях психоневрологического дома-интерната

Васильев Василий Николаевич, врач-психиатр  
ГАУСО «Читинский психоневрологический дом-интернат» Забайкальского края

Общей тенденцией, характеризующей современный этап деятельности домов-интернатов для граждан, имеющих психические расстройства, является комплексное решение задач социальной реабилитации инвалидов: поддержание и укрепление их психического и соматического здоровья, развития интеллекта и других психических функций, накопления и расширения социального опыта с применением социально-медицинских, социально-бытовых, психолого-педагогических, лечебно-трудовых и социально-правовых инструментов.

Для социальной реабилитации (социализации) в домах-интернатах с одной стороны должны создаваться комфортные социально-бытовые условия, приближенные к домашним, а с другой стороны, образ жизни получателей социальных услуг в учреждениях этого типа должен быть организован так, чтобы инвалиды чувствовали необходимость проявления личной инициативы через активирующий режим, включающий трудовые и досуговые формы занятости.

Социально-трудовая реабилитация направлена на восстановление либо формирование трудовых навыков. Технология трудовой реабилитации инвалидов включает ряд форм: трудовую занятость, трудовое обучение, трудовая терапия, трудоустройство.

Трудовая занятость — необходимость занятия инвалида трудом. Как правило, связана с элементарной бытовой деятель-

ностью по самообслуживанию, созданию уюта, порядка, чистоты в комнатах. Занятия элементарным хозяйственно-бытовым трудом позволяют инвалидам вступать в социальные связи с персоналом и другими больными, делает возможным лучше ориентироваться в окружающей обстановке. Трудовая занятость инвалидов напрямую соотносится с проблемой профессиональной реабилитации инвалидов, профессиональной ориентацией и переобучением.

Социально-трудовые услуги предоставляются лицам, проживающим в ГАУСО «Читинский ДИ» на основании индивидуальных программ предоставления социальных услуг, и стандарта социальных услуг, предоставляемых в стационарной форме социального обслуживания.

Эффективной организацией процесса реабилитации в ГАУСО «Читинский ДИ» является лечебно-трудовая активизирующая терапия получателей социальных услуг под руководством инструкторов по труду. Реабилитация проводится на базе подсобного хозяйства, которое является структурным подразделением учреждения и включает в себя:

- тепличный комплекс, где получатели социальных услуг занимаются выращиванием овощей, на приусадебном участке — цветоводством,
- столярную мастерскую,
- птицеферму,
- мастерскую по ремонту обуви.

Кроме того, получателям социальных услуг поручаются работы по уборке помещений и прилегающей территории, а также работы в качестве помощников сотрудников медицинской части (санитары-курьеры) и хозяйственных подразделений учреждения: пищеблока, прачечной, швейного цеха, складов, ЦТП. Многие их получателей социальных услуг официально трудоустроены.

Необходимо отметить, что технология включения получателей социальных услуг с расстройствами психики в трудовую и досуговую деятельность в условиях дома-интерната имеет свою специфику. Вид и характер труда, его продолжительность, условия трудовой деятельности подбираются специалистами учреждения с учетом медицинских показаний к труду. При определении форм трудовой и досуговой занятости учитываются субъективные и объективные факторы участия инвалидов в труде: уровень работоспособности, установки, мотивация, отношение к труду. Для исследования трудового потенциала получателю социальных услуг предлагаются работы на разных объектах: вначале более сложные, но если он не справляется — ему поручают работу попроще, и так до тех пор, пока не подберут приемлемый вид труда.

Получатели социальных услуг с выраженной задержкой интеллектуального развития имеют ограниченные биологические предпосылки работоспособности. Слабо развитую мотивацию к трудовой деятельности и биологически обусловленную заторможенность двигательных актов, поэтому испытывают затруднения в формировании личного практического опыта. Эта проблема актуальна для людей, большую часть жизни проводящих в ограниченном социальном пространстве: вначале в детском доме — интернате, впоследствии в психоневрологическом доме-интернате. Для них важное значение имеет воспитание установок на труд, формирование правильной мотивации, интереса к процессу труда и конечному его результату, выработка положительного восприятия собственного участия в трудовой деятельности. Для решения этих задач наши специалисты применяют побудительные воздействия: соревновательный мотив, возможность общения, материальное вознаграждение, моральное поощрение, привлекательность труда.

Применяемые формы морального стимулирования труда — это доброжелательное отношение инструктора по труду, похвала работнику-получателю социальных услуг в присутствии членов трудовой бригады за хорошее качество работы, за скорость выполнения операции, за аккуратность в работе. А также поощрение за хорошее и продуктивное участие в трудовых процессах в виде внеплановых посещений концертов, экскурсий, коллективных выездов на природу с активным отдыхом, вручением грамот, благодарственных писем и ценных подарков. Такие формы стимулирования оказывают эффективное побуждающее воздействие.

Терапия трудовой занятостью — не единственная реабилитационная технология, обеспечивающая активный образ жизни клиентов психоневрологических интернатов. Занятость клиентов организуется в этих учреждениях посредством включения их в занятия физической культурой, а также в социокультурную и досуговую деятельность. Для решения задач социаль-

но-средовой адаптации клиентов практикуются такие формы работ, как:

- креативные занятия: обучают рисованию мелками, фломастерами, красками, карандашами, изготовлению аппликаций, поделок из различных материалов;
- дидактические игры: настольные игры, конструирование с применением мозаики, пазлов, металлических конструкторов;
- просмотр кинофильмов и прослушивание любимой музыки;
- анимационные виды деятельности. В учреждении создан вокально-инструментальный ансамбль, репетиции которого проводят один раз в неделю под руководством музыкального работника. Ежемесячно проводят праздники для именинников, сопровождающиеся программами художественной самодеятельности. Клиенты участвуют в подготовке и проведении праздничных мероприятий, посвященных знаменательным датам, выставок поделок;
- экскурсии в цирк, прогулки по городу и выезды на природу.

Занятия творческими видами деятельности в Читинском доме-интернате организуются, преимущественно, как коллективный труд.

Ведущими при организации реабилитационного процесса в Читинском доме-интернате являются идеи диалога, сотрудничества, совместного действия, понимания чужой точки зрения, уважение личности. Эти идеи получили практическое воплощение в общественной структуре-органе самоуправления. Орган самоуправления сформирован из семи членов-дееспособных и наиболее активных, ответственных клиентов дома-интерната, является по своей сути связующим звеном между администрацией и клиентами учреждения, представляет их интересы и обеспечивает тесное взаимодействие проживающих с администрацией. Такая форма взаимодействия позволяет максимально учитывать потребности клиентов, оперативно разрешать острые проблемы, формировать бесконфликтную, благоприятную среду и стимулировать социальную активность и статуса получателей социальных услуг.

Подбор комплекса реабилитационных мероприятий проводится индивидуально для каждого проживающего с учетом их психического и соматического состояния. В нашем интернате наиболее востребованными услугами являются мероприятия, направленные на использование остаточных трудовых возможностей получателей социальных услуг и участие их в посильной трудовой деятельности.

В соответствии с возможностями получателей социальных услуг 149 человек привлечены к терапии занятостью: птичник — 36 чел.; огород — 60 чел.; прачечная — 7 чел.; в спальнях корпусах — 16 чел. Остальные получатели социальных услуг заняты на благоустройстве территории дома-интерната. Данной услугой охвачено 76,4% от общего числа получателей социальных услуг.

Также, нужно отметить, что 7 получателей социальных услуг, имеющих диагноз умственная отсталость легкая с нарушениями поведения и без них были обучены овощеводству, с организованными для них рабочими местами в условиях дома-интерната, 48 человека имеющих диагноз шизофрения и 27

человека с умственной отсталостью легкой по проекту внутримежведомственное волонтерство «Шаг на встречу!» при Забайкальском техникуме профессиональных технологий и сервиса, 30 человек проходят обучающие курсы пользователя ПК, 15 человек специалист по использованию интернет технологий

«Флешка», 30 человек работа с фотоаппаратом и работай по программе «Вспышка», по окончании обучения планируется по желанию граждан трудовое устройство вне дома интерната. Данной услугой охвачено 42% от общего числа получателей социальных услуг.

Социально-трудовая реабилитация	2020 год		2021 год		2022 год	
	Количество ПСУ	Процент Занятости	Количество ПСУ	Процент Занятости	Количество ПСУ	Процент Занятости
Общее количество ПСУ	197	57,7%	192	63,5%	195	76,4%
Терапия занятостью	114	57,7%	122	63,5%	149	76,4%
Трудовое обучение	9	4,6%	30	15,6%	82	42%
Трудовое устройство	13	6,6%	18	9,3%	21	10,8%

Трудоустроены на специально созданные рабочие места при доме интернате — 21 чел. 7 человек овощеводы, 2 человека столярная мастерская, 2 курьер, 4 человека пищеблок, 3 человека прачечная, 3 человека продовольственные склады, вне дома интерната — 0 чел. Данной услугой охвачено 10,8% от общего числа получателей социальных услуг.

**Вывод.** Как показывает опыт работы «Читинского дома интерната», трудовая и досуговая деятельность оказывает развивающее, корригирующее, социализирующее и адаптирующее воздействие на личность инвалида. Доступные виды активной трудовой деятельности стимулируют развитие восприятия и мышления, внимания и памяти, моторики и речи.

Труд в коллективе способствует формированию коммуникативных навыков, мотивационно-потребностной сферы и навыков социального поведения, формируется самостоятельность и ответственность, что позволяет приблизиться данной категории граждан к интеграции в общество.

С 2020 года по 2021 год отмечается увеличение количества получателей социальных услуг, задействованных в трудовой реабилитации на 18,7%. Внедрение данной комплексной программы позволило снизить количество девиаций, активизировать социально-полезную деятельность (сформировать и развить у получателей социальных услуг позитивные социально-трудовые навыки).

Литература:

1. Айшервуд, М. М. Полноценная жизнь инвалида: перевод с английского. — М.: Педагогика, 2001.
2. Андреева, О. С. Принципы формирования и реализация индивидуальной программы реабилитации инвалида // Медико-социальная экспертиза и реабилитация. — 2000. — № 4.
3. Антипова, Н. В. Социальная защита инвалидов в Российской Федерации: Правовое регулирование: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. — М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2002. — 224 с.
4. Антипова, Н. В. Социальная защита инвалидов в Российской Федерации: Правовое регулирование: учебное пособие для студентов — М.: Владос-пресс, 2004.
5. Богданова, О. А. Организация социальной работы в психоневрологических интернатах. — Вологда, 2006. — 58 с.
6. Васильева, Л. Г. Философские аспекты социальной интеграции человека с ограниченными возможностями: автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. филос. наук. — Чебоксары: ЧГУ, 2006.
7. Гришина, Л. П. Инвалидность как многофакторная проблема. — М., 2003.
8. Гулина, М. А. Словарь-справочник по социальной работе. — СПб.: Питер, 2008. — 400 с.
9. Гусак, Ю. Л. Технологии социальной реабилитации инвалидов трудоспособного возраста // Социальное обслуживание. — № 11. — 2012. — С. 94-110.
10. Дементьева, Н. Ф. Проблемы реабилитации лиц с ментальными нарушениями // Материалы Российско-Германской научно-практической конференции «Реабилитация лиц с ментальными нарушениями». — Н. Новгород, 2003. — С. 4-10.
11. Дементьева, Н. Ф., Дудыкина, Н. В., Шипова, Н. В. Предпосылки расширения реабилитационной деятельности психоневрологических интернатов // Медико-социальная экспертиза и реабилитация. — 2005. — № 3.

# ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА И СПОРТ

## Пропаганда олимпизма, физической культуры и спорта музейными методами на примере выставки «Олимпийцы Русского Севера»

Ефремова Наталия Владимировна, консультант  
Министерство спорта Архангельской области

*В современных условиях музей — средство массовой коммуникации, воспитательный центр, который посредством постоянных экспозиций, лекций и семинаров, круглых столов, тематических вечеров, выставок и экскурсий прививает любовь к своей родине и ее традициям.*

*Через эти же средства музей истории спорта Архангельской области (МИСАО) популяризирует идеи физической культуры и спорта (ФКиС) и олимпизма.*

*Для коммуникации с посетителями и живого разговора с подрастающим поколением МИСАО знакомит с историческими фактами спортивной жизни региона.*

**Ключевые слова:** идеи олимпизма, история спорта, музей, физическая культура и спорт.

Приобщение подрастающего поколения к физической культуре, ее красоте и пользе, мотивация к самостоятельным занятиям по развитию духа и тела полноценного члена общества невозможно без использования пропаганды Олимпийского движения. Примера гордости за северян, которые в сложных климатических условиях тренировочного процесса смогли достичь качественных результатов, войти в сборные страны и защищать ее честь на главных спортивных соревнованиях планеты.

В работе используются такие общепринятые нормы как встречи с чемпионами, спортсменами, физкультурниками, политическими деятелями, на жизнь которых спорт оказал значительное влияние, с болельщиками в период матчей и чемпионатов на выставках, посвященных этим состязаниям. Такой подход способствует повышению интереса к спорту и физической культуре, коммуникации между музеем и посетителями.

Олимпийские игры, являясь самым ярким событием в спортивной жизни человечества, пропагандируют значимость своих идеалов и ценностей, но, как отмечено в работе «Олимпийское образование как средство воспитания физической культуры молодежи», мотивируют подрастающее поколение к восприятию принципов олимпизма через интерес, повышение самооценки личности, желанию достичь результатов [2].

Учитывая данные факторы, следует отметить, что необходим дифференцированный подход к привлечению молодежи к Олимпийскому образованию. Одним из приемов является выставочная деятельность, где с помощью олимпийских артефактов, наглядных пособий можно достичь побуждения интереса у молодежи к занятиям ФКиС через эмоциональное восприятие полученной информации.

В процессе многолетней подготовки празднования 100-летия создания государственного органа управления физической культурой и спортом (1923) и 50-летия музея спорта Архангельской области — МИСАО (1973) по многофункциональному проекту «Из прошлого в настоящее» родилась идея создания выставки «Олимпийцы Русского Севера», именно с нее начинаются юбилейные мероприятия этого года.

«Олимпийцы Русского Севера» — это экспозиция для регионального показа, она выросла и стала передвижной из выставки «Архангельск олимпийский», которая была организована в 2020 году в залах музея истории САФУ, по инициативе участницы Олимпиады в Лиллехаммере М.В. Сколоты (1994) и была создана по грантовому проекту «Школьный урок »Архангельск олимпийский» к 40-летию Олимпиады-80 в Москве, а в дни проведения зимней Олимпиады в Пекине экспонировалась в Северодвинске.

Более масштабным проектом стала экспозиция «Олимпийцы Русского Севера», в состав которой блок про московскую Олимпиаду вошел, как часть истории олимпийского движения на Севере.

Прикосновение к спортивной жизни северян-олимпийцев, просмотр наградной атрибутики и изучение изменений спортивного снаряжения на протяжении 110 лет (1912–2022) позволил посетителям выставки, ориентированной на все возрастные категории, проследить вековую историю развития олимпизма в нашей стране, погрузиться в атмосферу главных состязаний человечества. И, как отметила директор ФСЦ САФУ «Арктика» М.В. Сколота почувствовать мечту каждого спортсмена: «Мечта любого спортсмена — Олимпийские игры — это самый высокий спортивный форум на планете, он прово-

дится раз в четыре года. Это в первую очередь — праздник, но и большое напряжение и огромная ответственность» [7].

При посещении выставки руководитель отдела спорта г. Северодвинска А. В. Вегера рассказал, что события в Москве повлияли на выбор профессии: «Когда проходила Олимпиада, мне было десять лет. Я с большим удовольствием смотрел те игры и тогда решил связать свою жизнь со спортом. Я познакомился с выставкой, уверен, что равнодушным она никого не оставит, а для юных горожан станет стимулом прикоснуться к миру спортивных достижений и побед...» [7].

Впервые выставка «Олимпийцы Русского Севера» была открыта в 2022 году в Международный Олимпийский день в Центре развития спорта «Норд-арена» в Архангельске и вызвала резонанс в культурном сообществе. Портфель заказов на нее распisan на год вперед. Старт региональному юбилейному марафону дан 3 марта 2023 года в Онеге — городе с большой спортивной историей.

С 2020 года МИСАО вел большую исследовательскую и собирательскую работу, что позволило создать многофункциональную экспозицию, которая рассказывает об олимпийском движении на архангельском Севере, начиная с первого олимпийца, защищавшего честь Российской империи в 1912 году в Стокгольме, и до спортсменов, участников игр в Пекине в 2022 году.

Вокруг экспозиции сформирована крепкая группа поддержки. Партнерами Министерства спорта Архангельской области и МИСАО выступают 6 музеев: музей истории САФУ; Онежский историко-мемориальный музей; музей МВД Архангельской области; музей предприятия народных художественных промыслов «Беломорские узоры»; музей истории АЦБК; музей ГТРК «Поморье» и более 30 частных коллекционеров Архангельска. А также спортивные сообщества и центры Архангельска: ФСЦ САФУ «Арктика»; ГАУ АО «Водник»; региональная общественная организация «Ветераны спорта Ар-

хангельской области». Помещения под экспозицию предоставляют: ИТПЦ Севмаша «Погружение»; Центр культуры и общественных мероприятий города Северодвинска; КЦ «Северный» в Архангельске; Котласский Дворец культуры; библиотека САФУ и Катунинский филиал библиотеки Приморского района области

Благодаря интенсивной исследовательской работе МИСАО выставка постоянно пополняется, и с уверенностью можно отметить, что экспозиция изменилась на 2/3, включает в себя информацию по более чем 40 персоналиям, участникам Олимпиад, родившихся, живших или учившихся в Архангельской области, принимавших участие в развитии физической культуры и спорта.

Главный экспонат выставки — хронологическая лента, рассказывающая о развитии олимпийского движения на Севере и северянах — участниках олимпиад с 1912 по 2022 годы, (рис. 1). Начало сбора информации по созданию хроноленты, было положено еще в 2019 году, в период подготовки к выставке «Архангельск олимпийский», в процессе монтажа экспозиции велась исследовательская работа, которая существенно дополнила уже имеющиеся материалы.

Эта разработка является достоянием области и прекрасным материалом для общеобразовательных школ и ДЮСШ в деле популяризации спортивного наследия архангельского Севера. Экспонат постоянно привлекает внимание посетителей выставки и вызывает живой интерес (рис. 2) [1].

Выставка дополнена QR-кодами, что позволяет молодежи узнать дополнительную информацию об олимпийском движении на Севере, значительно обогащает визуальный ряд экспозиции и делает ее современно-адаптированной. Для ветеранов спорта и старшего поколения организаторами подготовлены папки-презентации для погружения в историю жизни и спортивных успехов архангельских олимпийцев. Большое



Рис. 1. Три первых блока хронологической ленты олимпийского движения на Севере. Автор разработки С. А. Ефремова. 2020. МИСАО.



Рис. 2. Знакомство посетителей с хронологической лентой участия северян в Олимпиадах (1912–2022) на «олимпийских» выставках в 2020–2022 гг. Архивы МИСАО и музея истории спорта САФУ

внимание уделено параолимпийскому движению на Севере с хронологией участия северян в состязаниях, биографиям, фото и их параолимпийским наградам.

В состав экспозиции вошли уникальные музейные предметы. Зрителям представлены: грамоты, дипломы, фотографии, кубки, медали, спортивное оснащение и костюмы судей, спортсменов, участников олимпийских мероприятий (рис. 3).

Куратор музея, представитель министерства спорта Архангельской области Н. В. Ефремова сказала: «Выставка будет интересна для северян всех возрастов. Но особенно мы ждем школьников, молодежь. Они смогут узнать о самых важных страницах олимпийской истории Поморья» [3]. В процессе экскурсии по экспозиции она отметила, что экспозицию уже «посетили несколько групп воспитанников спортивных школ. Мы получили положительные отзывы: детишкам было интересно все потрогать, примерить костюм, узнать что-то новое» (рис. 4) [8].

Следует отметить, что познание олимпийской истории страны через личности северян, участников главных соревнований человечества, актуально и интересно подрастающему поколению с учетом ассоциативного ряда. Персоналии, которые связаны с историей города, вызывают неподдельный интерес.

Например, на сайте средней школы № 1 города Архангельска размещена заметка-отзыв о посещении экспозиции. Учитель пишет: «У ребят из 3 «Б» класса была уникальная возможность посетить выставку /.../ где рассказывается об истории Олимпийского движения на Русском Севере. Речь шла о первом архангелогородце — участнике Олимпийских игр. Гимнаст Иван Марциновский /.../ в 1930-е он преподавал физкультуру в Архангельском лесотехническом институте. Экскурсовод рассказал о «Короле лыж» В. С. Кузине, в честь которого назван стадион в д. Малые Карелы. Самым титулованным и знаменитым был Василий Иванович Алексеев /.../»

*У ребят была возможность поднять штангу с весом, которую легко «брал» легендарный спортсмен. Не забыли и о тяжелоатлете Глебе Писаревском — выпускнике нашей школы. Фотографии, спортивный инвентарь, костюмы создают подлинную атмосферу того времени. Экспозиция невероятно интересная! Нам удалось узнать о самых важных страницах олимпийской истории Поморья [5].*

И если с именами старшего поколения олимпийцев в городе связаны наименования стадионов и спортивных залов, то современные олимпийские герои ассоциируются детьми, как личности, которые живут рядом. Тренируются на льду стадиона «Труд», бассейне «Водник» и гребного канала Северной Двины.

Особый интерес посетителей вызывают экспонаты, связанные с историей жизни первого архангельского олимпийца гимнаста И. В. Марциновского (1912), участников трех Олимпиад тяжелоатлета В. И. Алексеева (1972, 1976, 1980) и конькобежца А. В. Румянцева (2010, 2014, 2022).

Среди выставленных артефактов внимание привлекают документы студента Санкт-Петербургского университета Яна Марциновского.

Колесная пара — элемент ходовой части железнодорожного транспортного средства, с помощью которого молодой Василий Алексеев занимался силовыми упражнениями, отзыв атлета об учебе в АЛТИ города Архангельска, автограф на стене спортивного зала рочегодской школы, где прошла юность самого сильного человека мира, установившего 81 мировой рекорд.

Костюмы, спортивное снаряжение и медали Александра Румянцева являются частью современной истории региона, дают посетителям ощущение причастности к архангелогородцу, которого население встречает на улицах города и в спортивных центрах Архангельска.

Выставка интерактивна, имеет несколько площадок, где посетители участвуют вместе со спортсменами в массовых вы-



Рис. 3. Экспонаты выставки «Олимпийцы Русского Севера». Фото С. А. Ефремовой. г. Онега. 3 марта 2023 г. МИСАО



Рис. 4: 1,3. Ученики школ г. Архангельска на выставке «Архангельск олимпийский». 2021 г. Архив музея истории спорта САФУ; 2. Курсанты Архангельского морского кадетского корпуса на выставке «Олимпийцы Русского Севера» в ЦРС «Норд-арена» 2022 г. Архив МИСАО; 4. Бронзовый призер Олимпиады в Афинах (2004) Глеб Писаревский (1-й слева) на выставке «Олимпийцы Русского Севера» в ЦРС «Норд-арена». 23 июня 2022 г. Архив МИСАО; 5. Марина Сколота, участница Олимпиады (1994) в Лиллехаммере открывает выставку «Архангельск олимпийский» в Северодвинске в день открытия Олимпиады в Пекине. 4 февраля 2022 г. Архив музея истории спорта САФУ



Рис. 5. На выставке «Олимпийцы Русского Севера». Фото С. А. Ефремовой. г. Онега. 3 марта 2023 г. МИСАО

ступлениях на аренах Стокгольма 1912 года. Слушают живые голоса олимпийцев Севера, вместе с экспедицией на Северном полюсе зажигают Олимпийский огонь. Участвуют в викторинах, получают призы, примеряют пиджак парадной формы Московской Олимпиады, точная копия которого была создана модельером Николаем Терюхиным для музейного олимпийского проекта (рис. 5) [1; 3].

Следует отметить, что проект МИСАО востребован населением Архангельской области, привлекает в музейные залы зрителей всех возрастов.

Старшее поколение региона с большим интересом фотографируется в парадной форме сборной СССР в зале, посвященном

Олимпиаде в Москве, вспоминают свою юность и с вдохновением рассказывают, как вся страна готовилась к спортивному празднику.

Молодежь и подрастающее поколение с интересом встречаются с героями спорта, задают вопросы, с увлечением участвуют в викторинах, беседах, круглых столах. Тренеры и педагоги, посетившие выставку со своими воспитанниками, говорят о благотворном влиянии сочетания практических и теоретических знаний на учащихся, отмечают живой интерес подрастающего поколения к делу олимпизма и правильность направления музейной педагогики в деле пропаганды и развития физической культуры и спорта в регионе [4].

#### Литература:

1. Большакова М. Олимпийцы Русского Севера / М. Большакова — Текст: непосредственный // Онега. 2023. — № 10 (12356). — С. 16.
2. Садков А. В., Яковлев Г. А., Стрелков А. А. Олимпийское образование как средство воспитания физической культуры молодежи / А. В. Садков, Г. А. Яковлев, А. А. Стрелков — Текст: непосредственный // Ученые записки университета имени П. Ф. Лесгафта — 2020. — № 7 (185). С. 344–348. — URL: <https://lesgaft-notes.spb.ru/files/7-185-2020/p344-348.pdf> (дата обращения: 09.03.2023).
3. <https://news.myseldon.com/ru/news/index/237280562>
4. [https://vk.com/arhmisao?z=photo-182907857\\_457241510%2Fwall-182907857\\_1804](https://vk.com/arhmisao?z=photo-182907857_457241510%2Fwall-182907857_1804)
5. <https://1.arkhschool.ru/site/pub?id=1086>
6. <https://narfu.ru/life/news/university/347654/>
7. <https://smartik.ru/severodvinsk/post/156416406>
8. <https://narfu.ru/life/news/university/347654/>

## Что влияет на настроение и физическую активность в течение дня

Кошарная Светлана Васильевна, студент

Научный руководитель: Кондратьев Сергей Васильевич, старший преподаватель  
Самарский государственный технический университет

*В данной статье рассматривается влияние утренних ритуалов на дневное эмоциональное и физическое самочувствие человека. Какие упражнения необходимо делать в утреннюю зарядку и какие продукты необходимы человеку утром для проведения дня без переутомлений и плохого самочувствия.*

**Ключевые слова:** *утренняя зарядка, физические упражнения, правильный завтрак, здоровье.*

**Ч**то же делать, чтобы просыпаться утром и настроиться на отличный и позитивный день без переутомлений и упадка сил? Есть два проверенных способа, которые помогут вам с этой проблемой: утренняя зарядка и питательный завтрак.

Здоровый человек — это человек со здоровым эмоциональным и физическим состоянием и хорошим самочувствием.

Для начала дадим определение зарядки, что же это такое и для чего она так нужна. Утренняя зарядка — это гимнастический комплекс физических упражнений, которые выполняются в утренние часы для перехода организма из состояния сна к активной деятельности. Зарядку можно проводить как в помещении, так и на свежем воздухе. Она способствует укреплению

костно-мышечного аппарата, развитию сердечно-сосудистой, дыхательной, нервной систем, она в то же время создает бодрое, жизнерадостное настроение, настрой организма на продуктивный и позитивный день, воспитывает привычку к ежедневным занятиям физическими упражнениями.

Из-за слишком быстрого ритма жизни люди, по большей части, не делают даже минимальный комплекс упражнений утром, в следствии чего, появляются, какие либо, проблемы с опорно-двигательным аппаратом.

Древние китайцы утверждали, что 10–15 минут утренней зарядки заменяют полчаса занятий днем. [1]

Какие же упражнения наиболее эффективны при утренней гимнастике? Каждое упражнение влияет на отдельную группу мышц и область, поэтому рассмотрим, как разминать отдельные области тела.

### Упражнения для шеи

Самые эффективные упражнения на шею — это повороты головы из стороны сторону, затем наклоны вперед и назад. Эти упражнения позволяют размять позвонки и укрепить мышцы шеи.

### Упражнения для туловища

— Поочередное вращение плечами, так же одновременно вращать ими; Сжимать и раскрывать грудную клетку, стараясь свести руки за спиной в замок, а затем держа руки перед собой, свести их в замок, тем самым округлять спину. Это поможет укрепить мышцы спины;

— Наклоны туловища вперед с собранными вместе ногами, стараясь руками дотянуться до пола и не сгибая ноги в коленях;

— Поднятие туловища лёжа на спине на 45 градусов, ноги держать согнутыми на ширине плеч, а руки убрать за голову. Это поможет укрепить верхние мышцы пресса;

— Лёжа на спине поочередно поднимать прямые ноги на 45 градусов. Это упражнение поможет укрепить нижние мышцы пресса.

### Упражнения на руки

Отжимания. Это упражнение стимулирует рост мышечной массы и плечевого пояса, задействует многие группы мышц. Облегченный вариант отжимания, с коленей, подходит для девушек.

### Упражнения на ноги

— Приседания. Однако выполнять их нужно правильно. Приседать необходимо, не напрягая колени, иначе можно повредить суставы;

— Выпады. Поочередно выставляя ноги и приседать, так чтобы ноги стояли перпендикулярно полу;

— Махи ногами;

— Хождение на носочках и пятках. Для укрепления икроножных мышц.

Для усиления пользы зарядки перед началом проветрить помещение и выпить стакан воды. После тренировки желательнее принять контрастный душ, что улучшит кровообращение и ми-

кроциркуляцию, эндокринную и иммунную систему. [2] Однако, не стоит принимать зарядку за полноценную тренировку, так как упражнения только пробуждают организм, и разминают мышцы и суставы.

Можно включить в утреннюю зарядку пробежку. Однако перед ней нужно хорошенько размяться. Бег действует на все группы мышц, тело становится подтянутым, улучшается метаболизм, становитесь более выносливыми к физическим нагрузкам. К тому же утренний бег оказывает меньшую нагрузку на позвоночник, чем вечерний. Продолжительность и интенсивность беговых тренировок необходимо наращивать постепенно. [3]

Также есть и противопоказания к утренним нагрузкам:

— Простудные заболевания, сопровождающиеся повышенной температурой тела;

— Воспалительные процессы;

— Нарушение давления;

— Злокачественные опухоли;

— Нарушение сна, физическая нагрузка с утра усугубит стресс, вызванный недосыпанием.

Однако не стоит забывать про пользу утреннего завтрака.

Завтрак — это достаточно важный прием пищи, который многие недооценивают, он заряжает энергией на весь день, запускает важные процессы в организме. Также он восстанавливает уровень глюкозы в крови. Отсутствие завтрака может пагубно отразиться на умственной и физической активности в течение дня. *«Исследования доказали, что правильный регулярный завтрак снижает риск ожирения, заболеваний сахарным диабетом и сердечно-сосудистой системы, стимулирует работу мозга, улучшает память, концентрацию и внимание».* [4]

Советы диетологов:

— Завтракать в течение первых двух часов после пробуждения.

— 20–30% от суточной нормы калорий должно содержаться в завтраке.

— Формула правильного завтрака: 50% углеводов (крупы, зерновой хлеб, фрукты, макароны из твердых сортов пшеницы), 30% белка (рыба, нежирные виды мяса, субпродукты, творог, куриные яйца), 20% жиров (растительные масла, орехи). [5]

Ошибки при употреблении завтрака:

— Самая распространенная ошибка — употребление чисто белковой пищи без добавления углеводов.

— Плохо начинать день только с одной чашки кофе, поскольку кофе стимулирует отделение желудочного сока, который при отсутствии пищи в желудке, разъедает его слизистую оболочку, и приводит к возникновению гастрита и язвы.

— Не стоит за завтраком съедать жирный кусок мяса, так как он может вызывать тяжесть на весь день.

— Особенно грубой ошибкой является пропуск завтрака.

— Не нужно торопиться во время завтрака. Плохо переваренная пища создает нагрузку на желудок и не успевают усвоиться питательные вещества. [6]

Был проведен эксперимент, взяты 3 группы людей по 3 человека, чтобы наглядно посмотреть, как они будут чувствовать себя на протяжении дня в зависимости от того, как они начинают свой день.

1 группа — на протяжении трех дней утром правильно завтракали и делали утреннюю зарядку по 15 минут.

2 группа — на протяжении трёх дней плохо завтракали (перекусывали на бегу, пили только кофе, или же вовсе не кушали), но делали утреннюю гимнастику так же по 15 минут.

3 группа — плохо питались утром или же вовсе пропускали завтрак, не делали утреннюю зарядку.

По окончании эксперимента 1 группа чувствовала себя отлично, были бодрыми, активными весь день, перестали болеть некоторые части тела, наладилось пищеварение, меньше уста-

вали среди дня. 2 группа уже чувствовали некоторый дискомфорт в животе, немного ухудшилось самочувствие, появлялось желание кушать поздно ночью. У 3 группы было вялое, сонное состояние на протяжении всего дня, был дискомфорт в животе, начинается хроническая усталость, снижается умственная деятельность.

Из полученных результатов можно сделать вывод, что при совмещении правильного и сытного завтрака с утренней зарядкой мы получим отличное настроение, заряд бодрости, хорошее самочувствия на весь день, улучшение метаболизма.

#### Литература:

1. Польза ежедневной зарядки по утрам [Электронный ресурс]. URL: <https://club186201182.vsite.biz/news/104>.
2. А. М. Садыкова, Е. Н. Ратова. Комплексы утренней гимнастики. Учебно-методическое пособие Казань — 2015/.
3. Иванов В. Д. Утренняя гимнастика как основа здоровья студентов. Текст научной статьи по специальности «Науки об образовании» 2022 г.
4. Завтрак — самый важный прием пищи. URL: <https://dzen.ru/a/Xacb7Jj-eQCxGFFG>.
5. Правильный завтрак по рекомендации диетологов. [Электронный ресурс] URL: [https://medaboutme.ru/articles/pravilnyy\\_zavtrak\\_po\\_rekomendatsii\\_dietologov/](https://medaboutme.ru/articles/pravilnyy_zavtrak_po_rekomendatsii_dietologov/).
6. 8 ошибок, которые вы совершаете за завтраком [Электронный ресурс]. URL: <https://food.inmyroom.ru/posts/31127-8-oshibok-kotorye-vy-sovershaete-za-zavtrakom>.

## Система тренировочного процесса на начальном этапе подготовки спортсмена-пауэрлифтера

Мялькин Олег Иванович, педагог дополнительного образования;  
Куликов Дмитрий Юрьевич, педагог дополнительного образования  
МБОУ ДО «Дворец детского (юношеского) творчества» г. Пензы

*В статье представлен примерный вариант тренировочной нагрузки по ОФП, а также примерный план тренировок на месяц по СФП на начальном этапе подготовки спортсмена-пауэрлифтера, указаны особенности тренировочного процесса на данном этапе.*

**Ключевые слова:** спорт, пауэрлифтинг, план тренировок.

**Ф**изическое воспитание детей и подростков является одним из приоритетных направлений в образовании и воспитании, что отражено в Стратегии развития страны на 2018–2024 годы, Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года, Концепции развития дополнительного образования детей до 2030 года и т.д. Одним из путей реализации данного направления считается спортивная деятельность, в частности, занятия пауэрлифтингом.

Пауэрлифтинг — силовой вид спорта, направленный на преодоление сопротивления максимально тяжёлого для спортсмена веса. Пауэрлифтинг также называют силовым троеборьем, так как в качестве соревновательных дисциплин в него входят три упражнения: приседание со штангой, жим штанги лежа на горизонтальной скамье и становая тяга. Занятия силовым троеборьем помогают привести тело в тонус, укрепить иммунитет. Деятельность в рамках пауэрлифтинга развивает важнейшие личностные качества, причем не только выносливость, силу, энергичность, но и решительность, дисциплинированность, целеустремленность, эмоциональную устойчивость.

Как и во всех видах спорта, тренировочный процесс имеет свою структуру подготовки спортсменов. Многолетняя спортивная подготовка пауэрлифтера состоит из следующих этапов:

- этапа начальной подготовки (НП) — 2 года;
- тренировочного этапа (этапа спортивной специализации) (Т(СС) — 4 года;
- этапа совершенствования спортивного мастерства (ССМ);
- этапа высшего спортивного мастерства (ВСМ) [4].

Основными формами осуществления спортивной подготовки являются:

- групповые и индивидуальные занятия;
- работа по индивидуальным планам спортивной подготовки;
- тренировочные сборы;
- спортивные соревнования и мероприятия;
- инструкторская и судейская практика;
- медико-восстановительные мероприятия;
- тестирование и контроль.

Нам хотелось бы поделиться опытом работы начального этапа подготовки воспитанников детских спортивных объединений «Геркулес» и «Атлет».

Тренировочный процесс на данном этапе основан на индивидуальном подходе, учитываются многие факторы, начиная с уровня физической подготовки спортсмена, заканчивая особенностями строения тела. Особое внимание на занятиях пауэрлифтингом уделяется технике выполнения основных соревновательных упражнений, так как именно от неё зависит дальнейший процесс становления спортивного мастерства.

На этапе начальной подготовки индивидуальный план тренировок составляет педагог, обязательно обсуждает его с каждым учащимся и даёт советы по выполнению. В даль-

нейшем юные спортсмены могут самостоятельно разрабатывать собственные индивидуальные планы тренировок определенного периода (неделя, месяц, год), а педагог проверять и, при необходимости, корректировать их.

Для плана приняты следующие условные обозначения: р — количество раз, (количество подъемов штанги (КПШ) или повторений за подход), п — количество подходов. В строке «Итого» первая сумма показывает КПШ в тренируемых упражнениях, вторая — КПШ в общей физической подготовке и «подкачке».

Ещё раз хочется отметить, сто важнейшее требование к занятиям на данном этапе — дифференцированный подход к учащимся с учетом их здоровья, физического развития и двигательной подготовленности.

Таблица 1. Примерный вариант тренировочной нагрузки по ОФП

Упражнения	Нагрузка			
	малая		средняя	
	Кол-во повторов	Отдых	Кол-во повторов	Отдых
Бег 30 м — 60 м	3–4	2 мин	5–6	2 мин
Кросс 300–500 м	1	-	2	5 мин
Прыжки в длину	5–6	30с	7–8	30с
Толкание набивного мяча	9–10	15с	10–12	15с
Отжимание	5–6	1 мин	7–8	1 мин
Опорный прыжок	10–12	30с	14–15	30с
Упражнения на перекладине	3–4	1–2 мин	5–6	1–2 мин
Лазанье по канату	3	30 с	5	30с
Бег на лыжах 3 км	1	-	1	-

Таблица 2. Примерный план тренировок на месяц по СФП

День	Упражнение	Нагрузка
<b>Первая неделя</b>		
Понедельник	Жим лежа	50% 5рХ1п, 60% 4рХ2п, 70% 3рХ2п, 75% 3рХ5п (34)
	Приседание	50% 5рХ1п, 60% 5рХ2п, 70% 5рХ5п (40)
	Жим гантелей сидя (попеременно)	6+6рХ5п
	Разведение рук с гантелями лежа	10рХ5п
	Наклон со штангой стоя	5рХ5п
	<i>Итого</i>	<i>74 подъема</i>
Среда	Тяга до колен	50% 3рХ1п, 60% 3рХ1п, 70% 3рХ2п, 75% 3рХ4п (24)
	Жим сидя под углом	4рХ6п
	Отжимание на брусьях с весом	5рХ5п
	Тяга с плитов	55% 4рХ1п, 65% 4рХ1п, 75% 3рХ2п, 85% 2рХ4п (22)
	Приседание со штангой в ножницах	5р+5рХ5п
	Пресс	10рХ3п
	<i>Итого</i>	<i>46 подъемов</i>
<b>Вторая неделя</b>		
Понедельник	Приседание	50% 5рХ1п, 60% 4рХ1п, 70% 3рХ2п, 80% 2рХ5п (25)
	Жим лежа	50% 5рХ1п, 60% 4рХ1п, 70% 3рХ2п, 80% 3рХ6п (33)
	Разведение рук с гантелями лежа	10рХ5п
	Отжимание от пола (руки шире плеч)	10рХ5п

День	Упражнение	Нагрузка
Понедельник	Наклон со штангой стоя	5рХ5п
	<i>Итого</i>	<i>84 подъема</i>
Среда	Тяга до колен	50% 3рХ1п, 60% 3рХ1п, 70% 3рХ2п, 75% 2рХ4п (20)
	Жим лежа	50% 6рХ1п, 60% 6рХ2п, 65% 6рХ4п (42)
	Разведение рук с гантелями лежа	10рХ5п
	Тяга с плинтов	50% 4рХ1п, 60% 4рХ1п, 70% 4рХ2п, 75% 4рХ4п (28)
	Широчайшие на блоке	8рХ5п
	Пресс	10рХ4п
	<i>Итого</i>	<i>90 подъемов</i>
<b>Третья неделя</b>		
Понедельник	Приседание	55% 5рХ1п, 65% 4рХ1п, 75% 3рХ2п, 85% 2рХ5п (25)
	Жим лежа	50% 5рХ1п, 60% 4рХ1п, 70% 3рХ2п, 80% 3рХ6п (33)
	Разведение рук с гантелями	10рХ5п
	Отжимание от пола (руки шире плеч)	10рХ5п
	Приседание в «глубину»	5рХ5п
	Наклон со штангой стоя	5рХ5п
	<i>Итого</i>	<i>58 подъемов</i>
Среда	Тяга стоя на подставке	50% 3рХ2п, 60% 3рХ2п, 65% 2рХ4п (20)
	Жим лежа	50% 5рХ1п, 60% 4рХ1п, 70% 3рХ2п, 80% 3рХ2п, 85% 2рХ2п, 80% 3рХ2п (31)
	Разведение рук с гантелями	10рХ5п
	Тяга с плинтов	60% 4рХ1п, 70% 4рХ1п, 80% 3рХ2п, 90% 2рХ3п
	Приседание со штангой в «ножницах»	5р+5рХ5п
	Пресс	10рХ4п
	<i>Итого</i>	<i>71 подъем</i>
<b>Четвертая неделя</b>		
Понедельник	Приседание	50% 5рХ1п, 60% 4рХ1п, 70% 3рХ2п, 80% 3рХ5п (30)
	Жим лежа	55% 5рХ1п, 65% 5рХ1п, 75% 4рХ5п (30)
	Разведение рук с гантелями	10рХ5п
	Отжимание на брусьях	8рХ5п
	Приседание со штангой на груди	40% 5рХ2п, 50% 4рХ2п, 60% 3рХ3п (27)
	Гиперэкстензии	10рХ5п
	<i>Итого</i>	<i>87 подъемов</i>
Среда	Жим лежа	50% 5рХ1п, 60% 4рХ1п, 70% 3рХ2п, 80% 3рХ2п, 85% 2рХ3п (27)
	Тяга становая	50% 3рХ1п, 60% 3рХ1п, 70% 3рХ2п, 80% 3рХ2п, 85% 2рХ3п, 80% 3рХ2п (30)
	Жим лежа	50% 5рХ1п, 60% 5рХ1п, 70% 5рХ4п (30)
	Широчайшие мышцы	8рХ5п
	пресс	10рХ4п
	<i>Итого</i>	<i>87 подъемов</i>
<b>Всего за неделю</b>		<b>260 подъемов</b>
<b>Всего за месяц</b>		<b>964 подъема</b>

Данная методика значительно повышает уровень технической подготовленности спортсменов-пауэрлифтеров, помогает правильно распределить их силовую нагрузку и подготовиться к соревновательной деятельности.

#### Литература:

1. Балько П. А. Алгоритмы анализа и управления временной структурой и структурой соревновательной деятельности в пауэрлифтинге // Ученые записки университета имени П. Ф. Лесгафта. — 2008. — № 3. — С. 17–20.
2. Богданов К. Ю. Анализ техники пауэрлифтинга / К. Ю. Богданов // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. — 2015. — № 3. — С. 94–101.
3. Детское объединение «Атлет» [Электронный ресурс]: Дворец детского (юношеского) творчества г. Пензы. — Режим доступа: <http://ddut-penza.ru/atlet/>
4. Программа спортивной подготовки по виду спорта пауэрлифтинг [Электронный ресурс]: Спортивная школа олимпийского резерва № 2 (г. Севастополь) — Режим доступа: [https://docs.yandex.ru/docs/view?tm=1678364372&tld=ru&lang=ru&name=Programma\\_po\\_pauerliftingu\\_2018.pdf](https://docs.yandex.ru/docs/view?tm=1678364372&tld=ru&lang=ru&name=Programma_po_pauerliftingu_2018.pdf)
5. Ступко А. В. Методика построения тренировочного процесса квалифицированных пауэрлифтеров в предсоревновательном периоде / А. В. Ступко. — Текст: непосредственный // Молодой ученый. — 2021. — № 24 (366). — С. 382–385.

## Учебно-тренировочное занятие на развитие командной позиционной защиты в волейболе в предсоревновательный период

Хабибуллин Ирек Раисович, кандидат химических наук, доцент;  
Азовцева Олина Владиславовна, старший преподаватель;  
Никитин Вадим Анатольевич, студент  
Уфимский государственный нефтяной технический университет

*В статье рассматриваются оборонительные действия в игре в волейбол и пример тренировочного занятия для студенческих команд.*

*Ключевые слова: волейбол, защита, техника, блок, команда.*

Проблема командной позиционной защиты в юношеских молодежных и студенческих соревнованиях по волейболу в предсоревновательный период является основной. Рассмотрим, как происходит защита в волейболе, какие есть виды обороны, какую технику необходимо применять при защите в волейболе.

Для устранения атакующих действий противоположной команды, таких как нападающий удар, блок или подача, в во-

лейболе существуют несколько оборонительных действий по устранению атаки нападения противной стороны: блок страховка и прием мяча. Оборонительные действия в волейболе всегда ведется против соперника. Для того, чтобы защита лучше показывала себя на площадке нужно заранее обозначить тактику [6]. Например, блок и страховка.

Весьма значимая часть оборонительных действий в игре в волейбол — это блок (рис. 1).

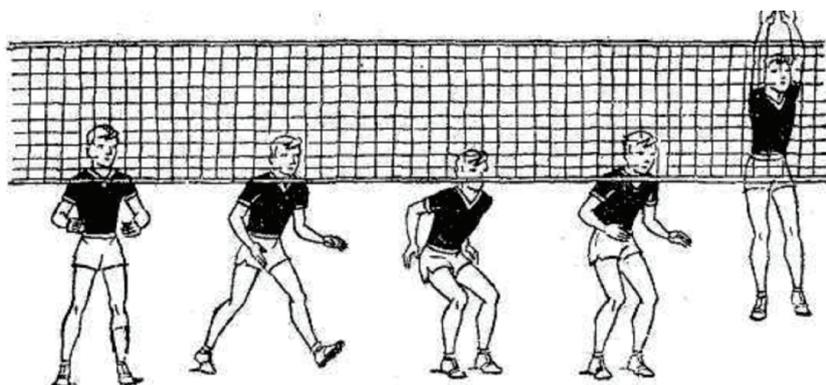


Рис. 1. Блок в волейболе

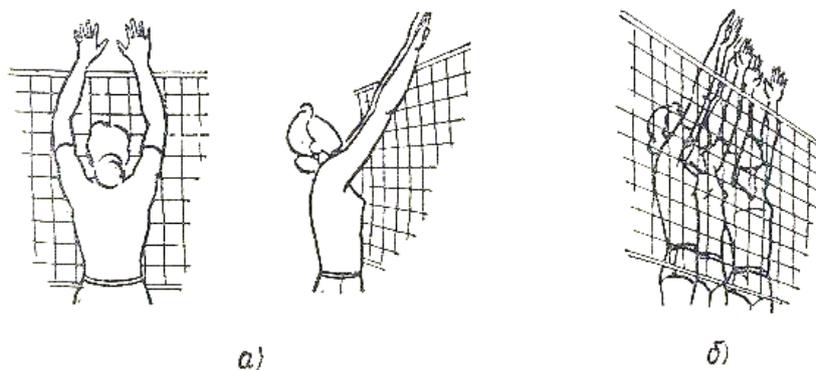


Рис. 2. Виды блоков

На рисунке 2 показаны различных видов блоков — одиночный, двойной и тройной, исходя из их названия можно понять сколько человек выполняют этот прием. Правильно поставленный блок может помочь устранить нападающие действия другой команды.

Разберемся в правильности выполнения данного приема.

Важную роль в постановке блока играют:

1. Полная внимательность и централизованность игроков. В данной игре мяч движется по площадке с большой скоростью, поэтому команде нужно быть в постоянной готовности.
2. Правильная стойка. У игрока, который будет выпрыгивать на блок, конечности должны быть немного согнуты.
3. Быстрота перемещения. Волейболист должен максимально быстро занять нужную позицию для отражения атаки сопернической команды.
4. Правильность техника прыжка. Прыжок должен выполняться с полуприседа, спина должна быть ровной, руки согнуты в локтях и отведены назад.
5. Анализ ситуации. Игрокам следует учитывать намерения команды соперников, их действия и тактику.
6. Верно выполненная техника блока. При прыжке нужно вытянуть руки вверх, практически не оставляя пространства между руками, пальцы должны быть раздвинуты, а таз немного смещен назад. Самое важное — не задеть сетку, иначе победное очко уйдет другой команде [2].

Для игры в защите, помимо блока, следует отработать страховку и прием мяча. Так оборона будет наиболее результативна.

В игре в волейбол существует такой маневр, как прием мяча, который помогает при игре в защите. Задача игроков защитить свою половину поля от падения мяча. Чаще всего это упражнение применяется при подаче оппонентской команды, и выполняет его либеро — игрок, который главным образом является защитником в команде. Либеро находится на задней линии, а при переходе на переднюю линию сменяется другим игроком.

Чтобы разобраться в технике приема мяча, обратимся к рисунку 3.

Руки и ноги игрока должны быть немного согнуты, затем, когда игрок понял куда примерно летит мяч, он должен занять необходимую позицию. При приеме руки должны быть под углом 45 градусов и одна нога стоит позади другой примерно на ширине плеч. Во время касания мяча стоит немного присесть, а затем разогнуть ноги [5].

Для предотвращения падения мяча на площадку при неудачном отскакивании от блока или при скидывании мяча другой командой существует еще один прием для защиты своего поля — страховка. Товарищи по команде помогают тем самым избежать касания мячом своего поля [3].

Для эффективного отражения атаки в волейболе игрокам необходимо отрабатывать некоторые упражнения для обороны на тренировках, например, для улучшения приема мяча, волейболисты отрабатывают в парах нижнюю передачу мяча. Сначала делают это упражнение на небольшом расстоянии друг от друга, затем расстояние можно увеличить. главное следить

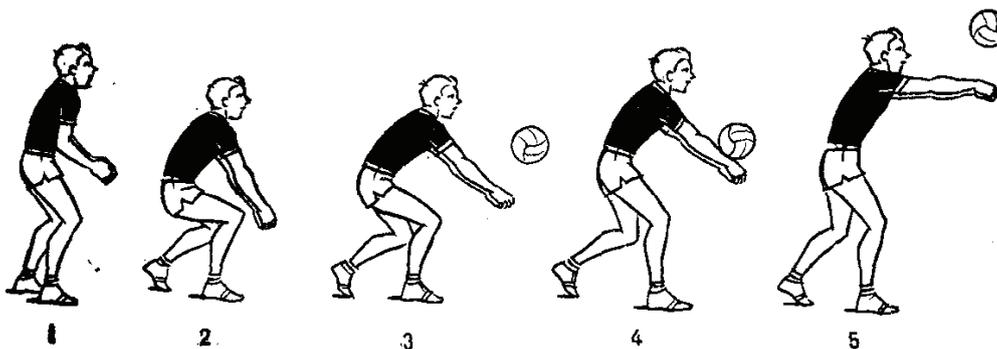


Рис. 3. Техника приема мяча

за техникой выполнения упражнения и за траекторией полета мяча. Желательно довести это до автоматизма, потому что так у команды будет больше шансов на победу [6].

Таким образом, в любых командных видах спорта, в том числе и в волейболе, игра в защите играет важную роль для завоевания победы. Чаще всего побеждает именно та команда,

которая показывает хорошую игру в защите на соревнованиях и результаты сборной УГНТУ это подтверждают.

Команда «Уфимочка-УГНТУ» является серебряным призером чемпионата России 2015/2016. Также в сезоне 2016/2017 российского волейбола уфимская команда заняла шестое место во втором по значимости дивизионе.

#### Литература:

1. Беляев А. В. Волейбол на уроке физической культуры. — 2-е изд. — М.: Физкультура и спорт, 2005. — 144 с.
2. Беляев А. В., Булыкина Л. В. Волейбол: теория и методика тренировки. — М.: Физкультура и спорт, 2007. — 184 с.
3. Волейбол: Учебник для вузов ФК. / Под ред. Клещева Ю. Н., Айриянца А. Г. — 3-е изд., исп., доп. — М.: Физкультура и спорт — 7-е изд., 2016. — 270 с.
4. Чехов О. Основы волейбола. — М., Физкультура и спорт, 7-е изд., 2015. — 168 с.
5. Техника и тактика защиты в волейболе. — Текст: электронный //: [сайт]. — URL: <https://metaratings.ru/sports-terms/zashchita-v-voleybole/> (дата обращения: 14.03.2023).

## ФИЛОЛОГИЯ, ЛИНГВИСТИКА

### Гуманистические идеи великого Махтумгулы Фраги

Ахмедова Гульнар Завутгулыевна, старший преподаватель;  
Уссаева Алтын Рахымбердиевна, старший преподаватель  
Туркменский сельскохозяйственный университет имени С. А. Ниязова (г. Ашхабад, Туркменистан)

**Ключевые слова:** стихи, философские идеи о патриотизме, интернационализме, непоколебимую верности данному слову, широчайшее гостеприимство, готовности в любую минуту прийти на помощь нуждающемуся.

На протяжении веков каждая страна, каждый народ создали в своем представлении облик своего национального поэта. Это величественный, эпический старец Гомер, непреклонный и суровый Мильтон, мечтательные немецкие романтики, вдохновенный поэт-трибун Пушкин и поэт-философ Махтумкули Фраги, который жил почти три столетия назад и был глашатаем мудрости и божественного откровения. Махтумкули — великий поэт, мыслитель, патриот, основоположник туркменской литературы и туркменского языка, жил и творил в XVIII веке, почти одновременно с Ломоносовым, Вольтером и Гёте. Вот так пишет о нём национальный лидер туркменского народа Гурбангулы Бердымухамедов: «Опозитивированный мир Фраги впитал в себя формировавшуюся на протяжении тысячелетий философию туркменской нации, мелодии народной души и стал подлинным оплотом несгибаемой воли туркмен».

Основное место в поэзии Махтумкули всё же занимает тема патриотизма и любви к своему народу. Он мастерски обращался к народному творчеству, используя такие жанры, как дестан, сказка, эпос, колыбельная песня. Его произведения, по форме приближённые к туркменскому фольклору, органично близки и понятны народу. Его высокая гражданственность, патриотизм, интернационализм, гуманизм актуальны и в наше время, а философские идеи поэта раздвинули века, предвосхитили счастливого светлого будущего нашего независимого Туркменистана. Вот почему Махтумкули, называвший себя «устаами Туркмении» остается и в наши дни одним из любимых поэтов народа, а его творчество вдохновляет потомков и по сей день.

Поэзия Махтумкули — это стихи о Родине, о природе, о любви и дружбе, словом — о главных ценностях туркменского народа. Важное место в творчестве Махтумкули занимает неустанный призыв к объединению туркменских племён. Он свято верил, что туркмены, трудолюбивые и упорные, непременно построят совершенное общество счастливых людей.

Об этом он писал в стихотворении «Будущее Туркмении», которое стало священным национальным гимном нашей страны:

Единой семьей живут племена,  
Для тоя расстелена скатерть одна...  
Здесь братство — обычай, и дружба — закон  
Для славных родов и могучих племен ... [2]

Эти крылатые слова Махтумкули хорошо известны каждому, кто побывал в нашей стране. Как справедливо отмечает национальный лидер туркменского народа Гурбангулы Бердымухамедов, мыслитель Махтумкули призывал туркмен, не имеющих в то время единого государства, к согласию и национальному единению. Величие Махтумкули заключается в том, что он одним из первых считал всех разрозненно проживавших туркмен единой нацией и пропагандировал это.

Но для свободы и независимости одного единения мало. Нужно, чтобы народ незыблемо хранил освященные древней традицией высокую мораль, бесстрашие в бою, непоколебимую верность данному слову, широчайшее гостеприимство, готовность в любую минуту прийти на помощь нуждающемуся. На пример, «Встречать гостей с радушием — проявления достоинства», «В день битвы и пророк отвернется, От мужчины, не подерживающего друга» (ýkmaýan ärden), (Mert bolmaz)

Храбрый джигит родится от храбреца,  
Трусливый никогда отважным не станет.  
В глазах волка всегда огонь горит,  
Шакал, лиса никогда волком не станет. (Отважным не станет)

В этом стихотворении Махтумкули создает образ идеального джигита, противопоставляя его трусу, скряге.

Широко используя народную мудрость, пословицы и поговорки, он создал такие чёткие формулы, которые перешли

в народные уста и живут среди нас и поныне. Из поэтического наследия Махтумкули видно, что он совершил немало путешествий: побывал в Хиве и Бухаре, Азербайджане, Иране и Афганистане ... Эти путешествия были приняты с целью дальнейшего расширения образования, обогатили его новые впечатлениями, расширили представления поэта о быте, нравах, условиях жизни и культуре разных народов.

Как мы видим, произведения Махтумкули начиная с XIX века переводились на разные языки мира, в том числе на русский язык, английский, турецкий, азербайджанский, арабский, армянский, белорусский, казахский, узбекский, таджикский, грузинский, украинский, китайский, японский, румынский, немецкий, французский. Но и сегодня отечественные и зарубежные переводчики продолжают трудиться на этой ниве, открывая для читателей ещё неизвестные гениальные поэтические строки Махтумкули Фраги. Поэтическое наследие Махтумкули, выйдя за национальные рамки, стало неотъемлемой частью мировой литературы, достойным вкладом в интеллектуально-художественную сокровищницу всего человечества. Идею творчество Махтумкули Фраги никого не оставляет равнодушным, оно привлекает миллионы людей особой душевностью, проникновенностью, горячей любовью к Родине, к своему народу, а непререкаемый моральный авторитет спо-

собствует тому, что образ великого туркмена стал посланником доброй воли туркменского народа в деле установления гуманитарных отношений с многочисленными народами мира.

2024 год будет ознаменован масштабным празднованием 300-летнего юбилея великого Фраги как в нашей стране, так и за её пределами. Нас ждут выставки изобразительного искусства и концерты, поэтические вечера, встречи и литературные чтения... Доминантной же всех торжеств, безусловно, является образ гениального поэта, философа и жизненность его поэзии, которая на протяжении этих трёх веков актуальна и востребована всеми поколениями туркмен. Несмотря на течение времени, поэтическая мысль Махтумкули Фраги продолжает жить в каждом из нас, будоража чувства патриотизма, единства и сплочённости, искренней любви к родной земле, к своему народу. В сотрудничестве с различными международными структурами ведётся активная работа по популяризации литературного наследия поэта-философа на мировом уровне. В этих целях в 2024 году в Ашхабаде запланировано провести Международную научную конференцию.

И мы, потомки великого мастера художественного слова Махтумкули Фраги, рады осознавать, что мечты поэта о счастливым и могучем государстве воплотились в реальность именно сегодня, в новую историческую эпоху.

#### Литература:

1. «Нейтральный Туркменистан» газета, 20.11.2021 № 302 (29995)
2. К. М. Кулиев. Махтумкули — Магарыф, 1987;
3. «Махтумгулы хакында халк роваятлары» — ТДНГ, 1959;

## On the image of long-bearded dwarves in English and Kazakh folklore

Chukayeva Talshyn Kanatkyzy, teacher

Kazakh University of International Relations and World Languages named after Abylai Khan (Almaty, Kazakhstan)

*The article is dedicated to explaining the correlation between the image of a long-bearded dwarf and its vile representation in English and Kazakh folktales. The article explores the tales «Karatay» of Kazakh origin and «The old bluebeard» of English origin, along with other examples from world folklore. The aim of the paper is to examine the role of the motive of a long-bearded dwarf in folklore. The methods of contrastive analysis, motive analysis and induction were utilized. The following conclusion is made: the image of a long-bearded dwarf figure usually demonstrates evil forces as opposed to the image of the main hero.*

**Keywords:** motive, folklore, dwarves, satyrs, mythology, archetypes, folkloric discourse, magical discourse.

**I**ntroduction. World folklore features a variety of humanoid creatures which do not exactly fall under the category of humans. These creatures might be either evil or neutral: they sometimes help the main character by giving advice or escorting the hero to the place of the quest. In other cases, however, such characters have villainous intentions, and the hero usually wins them over at the end of his journey. Among such creatures, long-bearded dwarves have been a matter of interest in folkloristics.

A dwarf, as defined by a variety of dictionaries, is a creature which is significantly lower than a normal-looking human. While the word

«dwarf» is considered politically incorrect nowadays, the name remains the same in folklore, where the nature of dwarves was mysterious, and their images usually vile. According to the classification of Vladimir Propp, dwarves (especially long-bearded ones) fall under the category of antagonists [1]. The main intention of such an antagonist is to enslave the princess which is later saved by the main character.

This article will primarily focus on this role of long-bearded dwarves, as it appears to be the most important and the most widespread one. In a variety of tales, however, long-bearded dwarves act

as helpers: they show the road, grant the main character with magical powers, and aid to save the princess. Such roles, at the same time, do not help explore the roots of marking long-bearded dwarves as kidnapers and villains. This vile representation might come from Greek mythology, where low, bearded, goat-legged creatures (satyrs) were considered villainous as opposed to tall, neat, sophisticated gods. Satyrs were closer to nature, and their appearance was the direct opposite of the appearance of, say, Hermes. On the other hand, as Mark Griffith states, satyrs, being the helpers of a god, could have had a special sort of wisdom [2]. That wisdom, quite far from the thoughtfulness of gods, was in fact the alteration of religious and supernatural beliefs of that time. In other words, satyrs could have been the «opposition» of Greek mythology.

With such a controversial prototype, long-bearded dwarves were not able to gain a fully positive image in folklore. Despite their presumed closeness to satyrs, they might have appeared from another source. The humanity's prejudice against any kind of disability is clearly shown in folkloric works about fairies, deaf and blind people, women without hands etc. For instance, the tales about changelings often feature dwarves mistaken for children. While some disabilities (artificial or magical) were viewed as positive, dwarfism has long been considered a mysterious trait that turns its owner into, say, a magician.

**Methods and materials.** In this article, the methods of contrastive analysis, motive analysis, and induction were utilized. The method of contrastive analysis, for instance, helps compare folkloric works belonging to different cultures, and motive analysis allows to scrutinize the motives present in folktales from various viewpoints. The article explores two fairy-tales from English and Kazakh folklore: «Karatay» and «The old bluebeard».

**Results and discussion.** As it has been mentioned before, long-bearded dwarves are usually villains in a variety of folktales around the world. Here are a few examples. In «Rose Red and Snow White», a German folktale from the collection of Brothers Grimm, a long-bearded evil dwarf transforms a prince into a bear. Later, two sisters help the prince and cut off the dwarf's beard where he presumably hides his power. After that, the dwarf disappears. In «Sary-at», a Kazakh folktale, a woman's baby is kidnapped by a long-bearded dwarf, and later she gives birth to a boy who grows up and liberates his sister. A well-known and classical example would be «Ruslan and Lyudmila», an epic tale where the hero's bride is kidnapped by the mentioned figure. In pretty much all the tales of this kind, the dwarf's beard is the main source of his power. Once it is cut, the dwarf loses its magical and mysterious nature. In some cases, the dwarf transforms into a much more powerful creature (for instance, a dragon) for the final combat with the main character. In other cases, the loss of a beard might turn the dwarf into a positive figure, and he might become the princess who was supposed to have been kidnapped («Mikesh the Unfearful»).

If to be more exact, a long-bearded old man is the main antagonist in the category «Three kidnapped princesses» from Aarne-Thompson-Uther Index of folktale motives [3]. This category is further divided into three types:

1. 301A. Quest for a lost princess. In the tales of this type, a hero is usually the third son in a family. He and his brothers cook dinner in turns — only to watch it being devoured by a tiny old man with an

extremely long beard. When it is the third brother's turn, he tricks the old man and manages to make him run away. Following the old man, the hero and his brothers find an underground chamber where a princess (or three princesses) is kept hostage. The brothers deceive the hero and take the princess away, leaving him in the chamber. The hero is able to get out. He then marries the princess, and the brothers are punished.

2. 301B. The strong man and his companions. In this category, the story is almost the same with a slight difference: the main character is deliberately described as possessing extreme force. He leaves his homeland to discover the world, and then he meets two (or three) companions of the same strength. He is able to combat them, and the companions join the hero. Then the story with cooking dinner and tricking the villain repeats. It is necessary to note that this motive can be met in the folktales with a different type of plot. For instance, an epic tale «Ivan and Chige-Hursukhal» from Chuvash folklore features this set of motives while its main story is entirely different.

3. 301D. The ring of the princess. The only difference between this subcategory and the rest of the tales is the fact that the princess presents the main character with a ring. This ring later helps him get out of the chamber (cage, well, cave) and reunite with the female character. In a variety of tales, the ring possesses a magical power of transportation.

Now let us turn to the folktales which are the primary objects of the current analysis. The first folktale is of Kazakh origin. It was published several times in the collections «Kazakh fairy-tales» (1989) and «Kazakh folktales» (2000). The story in itself is quite simple and short as opposed to epic narrations which are a characteristic of Kazakh folklore. According to the plot, a young man named Karatay is the third son in the family [4]. He lives with his brothers in a faraway land, and they cook dinner in turns (quite a widespread motive). His brothers are unable to beat the villain who is described as follows:

*өзі бір қарыс, сақалы қырық қарыс шал (an old man about twelve centimeters tall, with a beard much longer).*

This old man is first encountered by Torytay, the oldest brother. The old man beats Torytay and devours the dinner. The same repeats with the second brother. When it is Karatay's turn to stay and cook, he beats the old man and ties him to a high tree by his beard. The old man cuts his beard off and escapes. Karatay and his brothers follow the villain to his underground yurt where they meet the three kidnapped princesses (in this case, the daughters of a wealthy man). After a series of battles, the old man asks the women for water, and they give him disabling water. When Karatay asks for a drink, the women give him empowering water. As a result, Karatay wins, and his brothers start pulling the princesses out of the underground cave. The princesses ascend, and Karatay is left behind as the brothers decide to abandon him. Karatay then finds another old man, also with a long beard yet with good intentions, and the man helps him by turning into a swan and taking Karatay out of the cave. Karatay marries the third princess and forgives his brothers.

The tale «Old bluebeard» is not to be confused with «The bluebeard» of French origin. This folktale narrating about three brothers named Bill, Tom, and Jack was first published in the beginning of XX century in the collection of Amable Williams-Ellis [5]. According to the plot, Jack is the youngest and the most courageous brother. After

his brothers fail to save the dinner, he is left to cook, and suddenly the villain refuses to steal the meal. The old man is described as follows:

*with a blue beard and with teeth as sharp as a fork*

The old man runs away, and Jack follows him to the underground cave where the villain resides. In the cave, Jack finds a young woman who claims that the old bluebeard will kill the hero, to which Jack replies:

*Do not worry, we are friends with him.*

The most interesting part of the tale is the fact that the villain never appears again, and the story develops without him. The brothers take the woman away, leaving Jack in the cave. The hero then uses the ring to reunite with the young woman, and the tale ends in marriage.

If compared to the Kazakh tale, «Old Bluebeard» is shorter and does not feature any apparent conflicts with the villain. The old man with the blue beard strangely favors the main character, refusing to eat his dinner and never engaging in a battle with him. On the other hand, the plots are very similar, and the fact that the Kazakh tale is only centered around this motive makes these folkloric works even closer.

The following motives (in chronological order) can be found in the tale «Karatay»:

*Three brothers*

*Cooking dinner in turns*

*The youngest brother is the bravest*

*An old man with a long beard*

*Cutting one's own beard to escape*

*Underground cave (palace, yurt, house)*

*Hero descending underground in a basket*

*Three kidnapped girls (princesses, daughters of a wealthy man)*

*A battle with the old bearded man*

*Helpers giving water to the hero*

*False heroes leaving the hero underground*

*The helper transforming into a swan*

*Forgiving the false heroes*

Here is the list of motives which can be found in «Old bluebeard», in chronological order:

*Three brothers*

*Cooking dinner in turns*

*The youngest brother is the bravest*

*An old man with a long beard*

*The villain refuses to fight the hero*

*The villain escapes to an underground house*

*The hero descends underground in a basket*

*A kidnapped princess*

*False heroes pulling the rope*

*The ring of the princess*

*The ring that grants wishes*

*Reunion*

As it can be noticed, some of the motives are similar, while others differ. For instance, the motive «cooking dinner in turns» can be met in both these tales (and also in pretty much all the tales of the given category), while the motive «the ring that grants wishes» is quite unique and can only be found in «Old Bluebeard». When it comes to «Karatay», it also presents a variety of distinguished motives such as «transforming into a swan». This motive may be compared with the motive of a large bird which helps the

hero by carrying him on her wings on their way out of an underground kingdom. Such an element can be found in «Karakuskhan», «Er-Tostik», «Altyn Aidar» and a number of other folktales of Kazakh origin [6].

Let us turn to the images of long-bearded old dwarves in these folktales. These images, indeed, have a variety of common characteristics. In both tales, the villains have extremely long beards (the first beard is presumably white, while the second is blue). Both villains have enormous appetite and devour the dinners cooked by false heroes. Also, both villains are keeping women hostage (three girls in the first tale and one in the second tale). Their differences, however, are also interesting to study. The first old man is apparently more villainous than the second: he both attempts to eat the dinner cooked by Karatay and tries to beat him underground. Karatay has to use force against him, and the villain escapes by cutting his own beard. The second old man, at the same time, does not seem to have any evil intentions when it comes to Jack, the third brother. The old man's vile character is only shown twice, when he opposes the first and the second brother. After that, he completely disappears from the story, thus only acting as an element of exposition. The tale, in this case, centers around the malice of Jack's brothers and their egoistical behaviour. While the first folktale features a variety of magical elements, the only wizardry presented in «Old Bluebeard» is the ring that grants a wish.

**Conclusion.** To summarize, the following elements of the images of old, long-bearded dwarves deserve attention.

*The height.* Descriptions: extremely low, three inches high, an inch high, as tall as a thumb etc. The height of the character does not apparently play a big role in the story, only acting as a descriptive element. It contributes to the behavior of the character, making him greedy, villainous, and untrustworthy.

*The beard.* Descriptions: extremely long, forty meters long, forty inches long, blue etc. When removed, cut, or damaged, the beard makes the character lose the power and transform into something or someone else. In some cases, the character cuts his own beard to escape, which leads to his transformation into a dragon later in the story.

As it can be assumed, a variety of tales present the image of a long-bearded dwarf as a negative one. After the removal of the beard, the dwarf might either become a positive figure (in some Czech tales) or stay the villain and attempt to beat the hero. Long-bearded dwarves are either seen with gold which they are trying to hide or with the women whom they have kidnapped. In both cases, they lose the battle and the hero is granted with wishes, the princesses, and the gold. The tales which were analyzed in the current article also follow the given rules. The only difference found is the image of the old bearded man in «Old Bluebeard» from the collection of Amable Williams-Ellis, where the dwarf does not intentionally engage in a battle with the hero. It may be also noticed that the motives of three kidnapped princesses, cooking dinner in turns, and the emergence of a long-bearded dwarf often go together.

Villainous or not, dwarves with long beards have been always considered as bearers of mysterious wisdom which they do not necessarily share with humans. Their image, although often negative, still possesses a variety of magical elements which are of great interest for folkloristics.

References:

1. Propp V. Fairy tale transformations // *Modern Genre Theory*.— Routledge, 2014.— pp. 50–67.
2. Griffith, Mark. *Greek Satyr Play: Five Studies*.— Lulu. com, 2015.— № . 3.
3. Bode A. *The Types of International Folktales. A Classification and Bibliography: Based on the System of Antti Aarne and Stith Thompson* // *Bookbird*.— 2006.— V. 44.— № . 1.— p. 47.
4. Akzholova G. *Kazakh folktales*.— Astana, 2017.— 192 p.
5. Williams-Ellis, Amabel. *Fairy tales from the British Isles*.— Warne, 1966.— 344 p.
6. Kaskabasov S. A. From the observations of the poetics of a Turkic-language folktale // *Turkic world Bulletin*.— 2010.— № . 1.— pp. 18–24.

# Молодой ученый

Международный научный журнал  
№ 11 (458) / 2023

Выпускающий редактор Г. А. Кайнова  
Ответственные редакторы Е. И. Осянина, О. А. Шульга, З. А. Огурцова  
Художник Е. А. Шишков  
Подготовка оригинал-макета П. Я. Бурьянов, М. В. Голубцов, О. В. Майер

За достоверность сведений, изложенных в статьях, ответственность несут авторы.  
Мнение редакции может не совпадать с мнением авторов материалов.  
При перепечатке ссылка на журнал обязательна.  
Материалы публикуются в авторской редакции.

Журнал размещается и индексируется на портале eLIBRARY.RU, на момент выхода номера в свет журнал не входит в РИНЦ.

Свидетельство о регистрации СМИ ПИ № ФС77-38059 от 11 ноября 2009 г., выдано Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (Роскомнадзор).

ISSN-L 2072-0297

ISSN 2077-8295 (Online)

Учредитель и издатель: ООО «Издательство Молодой ученый». 420029, г. Казань, ул. Академика Кирпичникова, д. 25.

Номер подписан в печать 29.03.2023. Дата выхода в свет: 05.04.2023.

Формат 60×90/8. Тираж 500 экз. Цена свободная.

Почтовый адрес редакции: 420140, г. Казань, ул. Юлиуса Фучика, д. 94А, а/я 121.

Фактический адрес редакции: 420029, г. Казань, ул. Академика Кирпичникова, д. 25.

E-mail: [info@moluch.ru](mailto:info@moluch.ru); <https://moluch.ru/>

Отпечатано в типографии издательства «Молодой ученый», г. Казань, ул. Академика Кирпичникова, д. 25.