

ISSN 2072-0297

МОЛОДОЙ УЧЁНЫЙ

МЕЖДУНАРОДНЫЙ НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ



16+

21
2023
ЧАСТЬ VII

Молодой ученый

Международный научный журнал

№ 21 (468) / 2023

Издается с декабря 2008 г.

Выходит еженедельно

Главный редактор: Ахметов Ильдар Геннадьевич, кандидат технических наук

Редакционная коллегия:

Жураев Хусниддин Олгинбоевич, 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
Рахонов 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 Култур-Бек Бекмурадович, доктор педагогических наук, и.о. профессора, декан (Узбекистан)
Каленский Александр Васильевич, доктор физико-математических наук, профессор (Россия)
Козырева Ольга Анатольевна, кандидат педагогических наук, доцент (Россия)
Колпак Евгений Петрович, доктор физико-математических наук, профессор (Россия)
Кошербаева Айгерим Нуралиевна, доктор педагогических наук, профессор (Казахстан)
Курпаяниди Константин Иванович, доктор философии (PhD) по экономическим наукам (Узбекистан)
Куташов Вячеслав Анатольевич, доктор медицинских наук, профессор (Россия)
Кыят Эмине Лейла, доктор экономических наук (Турция)
Лю Цзюань, доктор филологических наук, профессор (Китай)
Малес Людмила Владимировна, доктор социологических наук, доцент (Украина)
Нагервадзе Марина Алиевна, доктор биологических наук, профессор (Грузия)
Нурмамедли Фазиль Алигусейн оглы, кандидат геолого-минералогических наук (Азербайджан)
Прокопьев Николай Яковлевич, доктор медицинских наук, профессор (Россия)
Прокофьева Марина Анатольевна, кандидат педагогических наук, доцент (Казахстан)
Рахматуллин Рафаэль Юсупович, доктор философских наук, профессор (Россия)
Ребезов Максим Борисович, доктор сельскохозяйственных наук, профессор (Россия)
Сорока Юлия Георгиевна, доктор социологических наук, доцент (Украина)
Султанова Дилшода Намозовна, доктор архитектурных наук (Узбекистан)
Узаков Гулом Норбоевич, доктор технических наук, доцент (Узбекистан)
Федорова Мария Сергеевна, кандидат архитектуры (Россия)
Хоналиев Назарали Хоналиевич, доктор экономических наук, старший научный сотрудник (Таджикистан)
Хоссейни Амир, доктор филологических наук (Иран)
Шарипов Аскар Калиевич, доктор экономических наук, доцент (Казахстан)
Шуклина Зинаида Николаевна, доктор экономических наук (Россия)

На обложке изображен *Георг Симон Ом* (1787–1854), немецкий физик, открывший основной закон электрической цепи.

Родился Георг 16 марта 1787 года в городе Эрлангене (Бавария, Германия). Его мать, Элизабет Мария, происходила из семьи портного; она умерла, когда Георгу исполнилось девять лет. Отец мальчика — слесарь Иоганн Вольфганг был весьма развитым и образованным человеком, с детства занимался образованием сына и самостоятельно преподавал ему математику, физику и философию. Он отправил Георга учиться в гимназию, которую курировал университет. По окончании курса в 1805 году Георг Ом начал изучать математические науки в Эрлангенском университете. Уже после трех семестров в 1806 году, бросив университет, принял место учителя в монастыре Готштадт (Швейцария).

В 1809 году Ом покинул Швейцарию и, поселившись в Нейенбурге, всецело посвятил себя изучению математики. В 1811 году вернулся в Эрланген, в том же году сумел окончить университет, защитить диссертацию и получить ученую степень доктора философии. Более того, в университете ему тут же была предложена должность приват-доцента кафедры математики. В этом качестве он проработал до 1813 года, когда принял место преподавателя математики в Бамберге (работал там до 1817 года), откуда перешел на такую же должность в Кёльне. Во время пребывания в Кёльне Ом опубликовал свои знаменитые работы по теории гальванической цепи.

Целый ряд неприятностей заставил его в 1826 году покинуть должность (по личному указанию министра образования Ом был уволен с работы в школе за публикацию в газетах своих открытий в области физики). Следующие шесть лет, несмотря на весьма стесненные обстоятельства, Ом посвятил себя исключительно научным работам и лишь в 1833 году принял предложение занять должность профессора физики, а затем и ректора в политехнической школе в Нюрнберге.

Изучая связь электричества с магнетизмом, в 1826 году Ом открыл один из важнейших законов — количественный закон цепи электрического тока. Ученый воспользовался методом французского инженера и физика Ш. О. Кулона, но несколько изменил его. Над проволокой

с током он поместил магнитную стрелку, подвешенную на нити. При закручивании она удерживала стрелку в равновесии, а углом кручения измерялась сила тока.

В этом эксперименте Ом установил, что:

- 1) сила тока постоянна в различных участках цепи;
- 2) сила тока убывает с увеличением длины провода и с уменьшением площади его поперечного сечения.

Физик также обнаружил ряд веществ, которые увеличивают сопротивление; в их числе серебро, свинец, медь, золото, цинк, олово, платина, палладий, железо.

Главный труд Ома — «Гальваническая цепь, разработанная математически» (1826 г.).

В 1827 году ученый ввел понятия «электродвижущая сила», «падение напряжения», «проводимость».

Помимо электричества Ом занимался акустикой, оптикой, кристаллооптикой. Он высказал мысль о сложном составе звука и экспериментально установил, что человеческое ухо воспринимает как простой тон лишь тот звук, который вызван простым синусоидальным колебанием. Остальные звуки воспринимаются как основной тон и добавочные обертоны. Открытие получило название акустического закона Ома. Этот закон не был принят современниками Ома, и его полную справедливость Гельмгольц доказал лишь через восемь лет после смерти автора.

В 1842 году Георг Ом стал членом Лондонского королевского общества. В 1849 году Ом, уже в то время весьма известный, был приглашен на должность профессора физики в Мюнхен и назначен там же консерватором физико-математических коллекций академии наук. Он оставался там до своей смерти, наступившей 6 июля 1854 года.

Георг Ом похоронен на Старом южном мюнхенском кладбище.

В 1970 году Международный астрономический союз присвоил имя Георга Ома кратеру на обратной стороне Луны.

В 1881 году на международном конгрессе электриков в Париже решено было назвать его именем теперь общепринятую единицу электрического сопротивления, а в 1892 году в Мюнхене воздвигли памятник Ому.

*Информацию собрала ответственный редактор
Екатерина Осянина*

СОДЕРЖАНИЕ

ПСИХОЛОГИЯ

Абасова Д. Г. Характеристика обучающихся с задержкой психического развития	477
Абасова Д. Г. Коммуникативная сфера младших школьников с задержкой психического развития	478
Безрукова О. П. Психологические механизмы взаимодействия молодой и родительской семей	480
Валяева А. А. Основные копинг-стратегии, используемые во временном детском коллективе.....	484
Глобова В. А. Развитие психологической устойчивости личности у сотрудников силовых структур в системе профилактики профессионального выгорания.....	485
Мартемьянова З. С., Бабич А. М. Медиация как технология урегулирования конфликта.....	487
Милинцова В. А., Бурдукова Ю. А. Зависимость способов совладающего поведения и особенностей внутренней картины болезни у подростков с острым лимфобластным лейкозом от длительности лечения в стационаре.....	489
Милинцова В. А., Бурдукова Ю. А. Взаимосвязь между особенностями совладающего поведения и внутренней картиной болезни у подростков с острым лимфобластным лейкозом	493
Михайлов И. В., Лубовский Д. В. Особенности стресса у молодежи в период пандемии COVID-19 в России и за рубежом	495

Овчинникова А. И., Шаблиевский М. Ю. Особенности мотивации достижения у студентов вузов разных курсов обучения	497
Овчинникова А. И., Шаблиевский М. Ю. Особенности ролевых ожиданий и притязаний в браке у людей разного возраста.....	499
Пантелеев А. Ф., Луценко О. П. Психологическое консультирование клиентов с разным уровнем креативности.....	500
Титова В. М., Светлова А. А. Повышение уровня эмоционального интеллекта в подростковом возрасте посредством психологического тренинга.....	503
Турбина С. В. Сновидения как элемент диагностики в психоаналитической работе	511

ПЕДАГОГИКА

Бабенко Ж. В. Частично-поисковый метод в развитии навыка устной аргументации	514
Гладкова П. О. Использование нейропсихологических упражнений в коррекции дисграфии у младших школьников.....	517
Деканов Ю. М. Психолого-педагогическое сопровождение одарённых детей с ОВЗ в условиях инклюзивного образования.....	519
Евфимовская А. В. Технология создания учебной задачи для формирования функциональной грамотности младших школьников.....	524
Imashpayeva A. D., Kaphysheva G. K. Exploring the efficacy of role-playing as a pedagogical technique for lesson completion	531

Казенина Д. А. Особенности словообразования у детей дошкольного возраста с задержкой психического развития 533	Татиева А. Т. Вовлеченность учащихся через использование групповой работы на уроке теории познания ..547
Канатова Ж. К. Профессиональная подготовка учителей для применения CLIL в обучении географии по программе международного бакалавриата 535	Тораева М. П. Методика обучения лексике английского языка в начальных классах средней школы..... 549
Кверчшвили И. В. Взаимодействие с родителями специалистов по коррекции нарушений речи у детей с ограниченными возможностями здоровья537	Тряпичкина М. А. Подготовка будущих педагогов к командно-дистанционной работе 550
Миннуллина Р. Ф., Рязанова А. И. Развитие коммуникативных умений младших школьников посредством игры во внеурочной деятельности 539	Хапалажева Э. А., Чертыковцева Т. В. Дистанционное обучение: взгляд ученика 553
Миннуллина Р. Ф., Рязанова А. И. Экспериментальное исследование применения системы игровых средств развития коммуникативных способностей младших школьников во внеурочной деятельности..... 540	
Попкова К. С. Развитие коммуникативных умений обучающихся с использованием интерактивных технологий на уроках физической географии 542	
Пшимбаева Д. Т. Проектные технологии в формировании межкультурной коммуникативной компетенции на уроках английского языка 544	
	ФИЛОСОФИЯ
	Калинкина С. Р., Барабанова М. В. Е. С. Боткин: морально-этические аспекты врачевания..... 555
	Соколова М. Г., Семенькова Е. С., Гончарова Ю. В. Категории времени в философии.....557
	ПРОЧЕЕ
	Цымбалистенко И. И., Цымбалистенко И. Н., Цымбалистенко Н. В. Обзор тактик тушения объектов нефтехимии пограничных субъектов РФ 559

ПСИХОЛОГИЯ

Характеристика обучающихся с задержкой психического развития

Абасова Джамиля Гасановна, студент магистратуры
Московский городской педагогический университет

В статье раскрывается понятие и сущность задержки психического развития (ЗПР), психолого-педагогическая характеристика обучающегося с задержкой психического развития. Особое внимание уделяется раскрытию особенностей эмоционально-волевой сферы и психически-познавательным процессам обучающихся с ЗПР, с учетом которых даются рекомендации педагогам.

Ключевые слова: задержка психического развития, обучающиеся, психолого-педагогическая характеристика, психически-познавательные процессы, эмоционально-волевая сфера.

В психологической литературе большинством авторов задержка психического развития (ЗПР) определяется как замедление темпа развития психических процессов. Важными особенностями ЗПР служат такие критерии, как обратимость и временность, из чего можно сделать вывод, что есть возможность возвращения к условно-возрастной норме при таком диагнозе. При исследовании причин возникновения задержки психического развития рассматриваются как биологические, так и социальные факторы.

В большинстве случаев у детей с ЗПР диагностируется: недостаточная сформированность эмоционально-волевой сферы, низкая мотивация к обучению, сложности в построении коммуникации со взрослыми и со сверстниками, недоразвитие психически-познавательных процессов (мышление, память, внимание, воображение).

Обучающиеся с задержкой психического развития обучаются в общеобразовательной организации и имеют заключение ЦПМПК о создании специальных условий для получения образования по Адаптированным основным общеобразовательным программам 7.1 и 7.2.

В связи с вышеизложенным, обучающиеся с ЗПР имеют особые образовательные потребности. Школьники с ЗПР испытывают трудности в процессе обучения и зачастую не успевают за основной общеобразовательной программой обучения. В связи отставанием от школьной программы детям с диагнозом ЗПР требуется дополнительная помощь специалистов (психолог, логопед, дефектолог, тьютор, социальный педагог).

Недостаточная сформированность эмоционально-волевой сферы выражается у детей с ЗПР в трудном контроле своих эмоций и своего поведения в целом. Учащиеся с этим диагнозом зачастую проявляют инфан-

тизм и не в соответствии с возрастом менее устойчивы к критике свой адрес, могут заплакать, обидеться, прекратить общение из-за указания на их учебную ошибку. Некоторые дети с этим диагнозом проявляют агрессию, которая выражается как вербально, так и физически.

Неразвитые в соответствии с условно-возрастной нормой психически-познавательные процессы характеризуются невозможностью освоить ребёнком весь учебный материал в связи с плохой памятью и низкой концентрацией внимания и не сформированными в достаточной степени мыслительными операциями. В связи с этим у детей с ЗПР наступает быстрая утомляемость во время уроков и индивидуальных занятий.

Особенности памяти у обучающихся с ЗПР характеризуются суженным объемом усваиваемой информации, замедленным запоминанием и неполным воспроизведением. Диагностика особенностей внимания демонстрирует низкую концентрацию, медленную переключаемость, слабо развита произвольность внимания, повышенная отвлекаемость, что влечет за собой быструю утомляемость во время учебного процесса. Мыслительные операции (анализ, синтез, обобщение, сравнение, классификация) слабо развиты в сравнении с условно-возрастной нормой.

Перечисленные особенности затрудняют успеваемость в обучении обучающихся с задержкой психического развития. Учителям следует учитывать вышеуказанные особенности обучающихся с ЗПР при взаимодействии с ними в процессе обучения.

Учитывая, что дети с ЗПР отличаются слабым уровнем сформированности эмоционально-волевой сферы, педагогам рекомендуется создавать благоприятную психологическую обстановку в классе, оказывать им эмоцио-

нальную поддержку, создавать для них ситуацию успеха, поддерживать уверенность в своих силах.

Для развития более высокого уровня волевой сферы необходимо развивать самоконтроль, давать возможность самостоятельно находить ошибки у себя и у товарищей, но делать это тактично, используя игровые приемы. В виду слабой сформированности психически-познавательных процессов (мышление, память, внимание, восприятие, воображение, речь) педагогам рекомендуется стремиться к индивидуальному подходу, учитывать темп деятельности обучающихся с ЗПР, давать им время на обдумывание ответа, включать в урок задания на развитие

мыслительных операций: анализ, синтез, аналогия, сравнение, обобщение, классификация.

Таким образом, обучающимся с диагнозом задержка психического в условиях обучения в общеобразовательной организации, необходима помощь не только специалистов (педагог-психолог, логопед, дефектолог, социальный-педагог, тьютор), но и учителей, которые оказывают непосредственное воздействие на их развитие. От того, благоприятная или враждебная атмосфера преобладает в классе зависит психологическое состояние каждого ребенка, а ребенка с ЗПР в силу его особенностей в большей степени.

Литература:

1. Блинова, Л. Н. Диагностика и коррекция в образовании детей с задержкой психического развития. — М.: НЦ ЭНАС, 2003
2. Диагностика и коррекция задержки психического развития у детей./Под ред. С. Г. Шевченко. — М.: АРКТИ, 2004.
3. Матвеева, О. А. Развивающая и коррекционная работа. — М.: Педагогическое общество России, 2001.
4. Психокоррекционная и развивающая работа с детьми: Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. Заведений. Под ред. И. В. Дубровиной — М.: Издательский центр «Академия», 1998.
5. Электронный ресурс. ourbaby.ru — наш ребенок. Что такое ЗПР;
6. Электронный ресурс. ru.wikipedia.org — статья «Задержка психического развития» в Википедии.

Коммуникативная сфера младших школьников с задержкой психического развития

Абасова Джамиля Гасановна, студент магистратуры
Московский городской педагогический университет

В статье рассматриваются особенности коммуникативной сферы младшего школьного возраста, так как в зависимости от её развития ребёнок адаптируется в новой для себя учебной обстановке, взаимодействует с учителем и сверстниками, проявляет себя в роли ученика и формируется как личность. Однако младшие школьники с задержкой психического развития (ЗПР) отличаются рядом особенностей в развитии коммуникативной сферы, эти особенности следует учитывать при обучении и взаимодействии с ними.

Ключевые слова: задержка психического развития, младший школьный возраст, коммуникативная сфера.

Особенности коммуникативной сферы у детей с задержкой психического развития исследовали многие выдающиеся педагоги и психологи (Л. Летинен, А. Штраус, В. Г. Петрова, В. Н. Романюта, Л. М. Шипицыной, С. Г. Шевченко, Е. О. Смирнова, Р. Д. Триггер и т. д.). Однако до настоящего времени не сформулировано единой характеристики особенностей коммуникативной сферы младших школьников с задержкой психического развития. В особенности имеют особое значение представления о личностных качествах, важных для формирования навыков общения. Наиболее важными качествами является умение контролировать свое поведение в зависимости от конкретной ситуации, задач общения, особенностей собеседника и т. д.

В психологической энциклопедии под редакцией Р. Корсини понятие «коммуникация» определяется как:

«Взаимодействие двух или более людей, состоящее в обмене между ними информацией познавательного или аффективно-оценочного характера» [1, с. 689].

Романюта В. Н. при описании младших школьников делает акцент на том, что на этом возрастном этапе дети оказываются в новой системе взаимоотношений с окружающими людьми и в новой для себя роли ученика. В образовательной организации обучающийся усваивает определенные правила и нормы этой организации, у детей формируется такие качества личности, как самоконтроль, организованность и дисциплинированность. У младших школьников в пределах условно-возрастной нормы имеется потребность не только в общении, но и в обучении, ведущей деятельностью становится учебная. В школе ребенок учится взаимодействовать с людьми в различных ситуациях, выходить из кон-

фликтных ситуаций и налаживать дружеские взаимосвязи, делает выбор в установлении коммуникативных связей. Все это возможно благодаря общению, которое носит целенаправленный характер. Ввиду того, что в младшем школьном возрасте взрослый для ребенка выполняет роль учителя и становится главным источником получения знаний об окружающем мире, у обучающихся формируется качественно новое общение со взрослыми [4, с. 55].

Дети с задержкой психического развития сталкиваются со сложностями в общении, что затрудняет их адаптацию в образовательной организации. Растянников А. В. указывает на то, что у детей с задержкой психического развития вербальное общение формируется в замедленном темпе в отличие от сверстников с нормотипичным развитием психики [3, с. 170].

Мотивационно-потребностная сфера обучающихся с ЗПР имеет свои особенности в отличие от обучающихся с нормотипичным развитием. В большей степени стремление контактировать с окружающими мотивируется физиологическими потребностями. Отмечаются поверхностные и кратковременные вербальные взаимодействия ребенка с ЗПР со взрослыми и сверстниками. Зачастую они вовсе избегают общения и стремятся к уединению.

В своем труде Л. И. Переслени выделил наиболее распространенные причины такого вербального поведения. У детей с ЗПР наблюдается бедный словарный запас, что мешает им быть активными участниками общения. В связи с этим таким детям не только сложно выразить свою мысль, но трудно понять своего собеседника, что влечет за собой слабо сформированные и поверхностные коммуникативные связи [2, с. 148].

В силу низкого уровня развития коммуникативной сферы, обучающимся с задержкой психического развития не свойственно включаться в игровую деятельность со сверстниками, чаще всего они являются сторонними наблюдателями в процессе игры или предпочитают игры в одиночестве. Несмотря на то, что взрослый является организующим звеном игры и всячески взаимодействует с детьми, инициируя их заинтересованность процессом, дети с ЗПР не вовлекаются в процесс игры и не проявляют интерес к ней. У них слабо развито ролевое поведение, так как оно требует определенного уровня развития коммуникативной сферы и социализации [5, с. 27].

Смирнова Е. О. в своем труде обратила внимание на то, что у обучающихся младшего школьного возраста с задержкой психического сохраняются игровая деятельность в качестве ведущей и ещё слабо сформирована учебная деятельность. В связи с этим у детей с ЗПР имеются трудности при установлении контактов со взрослыми, они в меньшей степени интересуются процессом обучения, их вопросы, адресованные взрослым, обычно сводятся к знаниям о внешних особенностях какого-либо предмета или явления, а не к существенным характеристикам. Автор отметила и то, что обучающиеся быстро утомляются в процессе общения, что приводит к различного рода неадекватным психическим реакциям: раздражительность, злость, агрессия, плаксивость, обидчивость, гиперактивность. Подобного рода реакции зачастую обусловлены органическими нарушениями, из-за которых ребенок не может контролировать свое поведение [5, с. 134].

Учитывая психические особенности обучающегося с ЗПР, можно сделать вывод, что коммуникативная сфера у детей с таким диагнозом находится на низком уровне развития. Обучающиеся с ЗПР склонны к таким трудностям в рамках коммуникативной сферы, как избегание общения со взрослыми и сверстниками, конфликтность, неумение создавать продолжительные межличностные связи. Слабый уровень сформированности эмоциональной сферы приводит к поверхностным контактам, проявляющимся в неустойчивости и ситуативности, к неумению проявлять эмпатию к другим людям. Часто у таких детей наблюдается повышенная агрессия, обидчивость, неадекватная реакция на замечания взрослых. Подобные поведенческие проявления проявляются по причине ретардации психических процессов и повышенной возбудимости детей с задержкой психического развития.

Подводя итог, можно отметить следующие ключевые особенности обучающихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития: избегание общения со взрослыми и сверстниками, конфликтность; эмоциональная поверхность коммуникативных связей с другими людьми, низкий уровень эмпатии (сопереживание); повышенная возбудимость нервной системы, ведущая к аффективным реакциям и неадекватным способам выхода из конфликта. Всё это происходит по причине особенностей психического развития обучающихся с ЗПР.

Литература:

1. Корсини, Р. Психологическая энциклопедия/Р. Корсини, А. Ауэрбаха — М.: СПб, 2012.
2. Переслени, Л. И. Задержка психического развития: вопросы дифференциации и диагностики/Л. И. Переслени, Е. М. Мастюкова // Вопросы психологии — 2011.
3. Растянников, А. В. Рефлексивный подход к проблеме формирования групповой способности к совместному творческому мышлению/А. В. Растянников, 2012.
4. Романюта, В. Н. Ты и твои друзья. Учим детей общаться: метод. пособие для учит. нач. школы, психологов, воспитателей и родителей/В. Н. Романюта. — 2-е изд., испр. и доп. — М.: АРКТИ, 2014.
5. Смирнова, Е. О. Детская психология/Смирнова Е. О. — М.: Владос, 2013.
6. Триггер, Р. Д. Психологические особенности социализации детей с задержкой психического развития/Р. Д. Триггер. — СПб.: Питер, 2011.

7. Шевченко, С. Г. Диагностика и коррекция задержки психического развития у детей: пособ. для учит. и спец. кор.-разв. обуч./под ред. С. Г. Шевченко — М.: Аркти — 2014.
8. А. Штраус и Л. Летинен «Психопатология и обучение ребенка с повреждением мозга» под редакцией В. Черемошкина, Светлана В. Мурафа. Эффект неспособности срисовать ранее запомненный материал детьми с задержкой психического развития — 2011.

Психологические механизмы взаимодействия молодой и родительской семей

Безрукова Ольга Павловна, студент

Воронежский государственный медицинский университет имени Н. Н. Бурденко

В статье приведены результаты исследования, целью которого явилось изучение психологических механизмов взаимодействия между молодой и родительской семьями.

В качестве испытуемых были выбраны молодые семьи, состоящие в браке не более 1-2 лет, не имеющие детей (10 семей). Все молодые семьи на момент исследования проживали отдельно от родителей.

Также в исследовании участвовали семьи родителей молодых супругов.

Исследование проводили при помощи методик:

1. Модифицированный вариант интерперсональной диагностики Т. Лири. (Л. Н. Собчик «Диагностика межличностных отношений»).
2. Проективная рисуночная методика «Рисунок семьи в виде дома».
3. Опросник «Определение степени личного влияния на ситуацию». Данный опросник был составлен нами с целью получения дополнительной информации о степени личного влияния молодых супругов на принятие решений.

На основе данных, полученных в ходе проведения экспериментального исследования психологических механизмов взаимодействия молодой и родительской семей, можно заключить следующее:

1. Чем больше принятие друг друга молодыми супругами, тем менее конфликтны отношения молодых семей с родительскими;
2. Гармоничные отношения между родителями влияют на принятие ими молодой семьи (эта тенденция ярко отражена в результатах методики «Рисунок семьи в виде дома»).
3. Рассмотрев факторы, влияющие на степень конфликтности между молодой и родительской семьями, нам удалось выделить общую закономерность: жены и мужья основным фактором, влияющим на степень конфликтности между молодой и родительской семьями, считают внешние обстоятельства, второстепенным — личное влияние, третью роль отводят фактору влияния родителей.

Ключевые слова: семья, механизмы взаимодействия, молодая семья, родительская семья, межличностные отношения, модель поведения.

Psychological mechanisms of interaction between young and parental families

The article presents the results of a study aimed at studying the psychological mechanisms of interaction between young and parental families. Young families who have been married for no more than 1-2 years and have no children (10 families) were selected as subjects. All young families at the time of the study lived separately from their parents. The families of the parents of young spouses also participated in the study. The study was carried out using techniques:

1. A modified version of T. Leary's interpersonal diagnostics. (L. N. Sobchik «Diagnostics of interpersonal relations»).
2. The projective drawing technique «Drawing a family in the form of a house».
3. Questionnaire «Determining the degree of personal influence on the situation».

This questionnaire was compiled by us in order to obtain additional information about the degree of personal influence of young spouses on decision-making. Based on the data obtained during an experimental study of the psychological mechanisms of interaction between a young and a parent.

Keywords: family, interaction mechanisms, young family, parental family, interpersonal relationships, behavior model.

Актуальность: На всей территории России эта ситуация обозначена особенно остро: кризис семьи является доминирующим, всепоглощающим и пока трудно преодолимым. Увеличение числа разводов в молодых

семьях в настоящее время побудило нас к изучению механизмов взаимодействия между молодой и родительской семьями.

Анализ литературы показал, что эта тема недостаточно изучена как зарубежными, так и отечественными авторами.

В изученной нами литературе можно рассмотреть лишь отдельные вопросы, касающиеся особенностей взаимодействия молодой и родительской семей.

Так, например, К. Витек рассматривал пассивную модель взаимодействия молодой и родительской семей. Активную модель рассматривал отечественный психолог С. В. Ковалев. [1,5]

Мы постарались рассмотреть и сопоставить все аспекты взаимодействия молодой и родительской семей.

Для этого нами проведено исследование.

Цель исследования: изучение психологических механизмов взаимодействия между молодой и родительской семьями.

Объекты и методы исследования

В качестве испытуемых были выбраны молодые семьи, состоящие в браке не более 1-2 лет, не имеющие детей (10 семей). Все молодые семьи на момент исследования проживали отдельно от родителей.

Также в исследовании участвовали семьи родителей молодых супругов.

В ходе исследования использовались следующие методики:

1. Модифицированный вариант интерперсональной диагностики Т. Лири. (Л.Н. Собчик «Диагностика межличностных отношений»).

Метод диагностики межличностных отношений представляет собой модифицированный вариант интерперсональной диагностики Т. Лири.

Опросник состоит из 128 характеристических эпизодов.

Этот метод исследует состояние эмоциональной напряженности и конфликтности между молодыми супругами, а также отношение молодых супругов к их родителям. Он позволил нам рассмотреть соотношение следующих параметров:

1. Образ «Я»
2. Каким бы я хотел быть
3. Моя жена (муж)
4. Мой идеал жены (мужа)
5. Я в мнении мужа (жены)
6. Мой отец
7. Моя мать
8. Мать жены (мужа)
9. Отец жены (мужа)

Для получения более полной необходимой информации, в модифицированный вариант интерперсональной диагностики Т. Лири нами было добавлено два дополнительно исследуемых параметра «Мать жены (мужа)», «Отец жены (мужа)».

2. Проективная рисуночная методика «Рисунок семьи в виде дома».

С помощью данной методики оценивается степень принятия родителями зятя или невестки. Также методика позволяет рассмотреть, насколько родители морально «отпускают» своих детей, насколько сильны эмоциональные связи между родителями и детьми, между самими родителями и каковы закономерности формирования этих связей. Рисунки предлагалось рисовать родителям.

3. Опросник «Определение степени личного влияния на ситуацию».

Данный опросник был составлен нами с целью получения дополнительной информации о степени личного влияния молодых супругов на принятие решений.

Результаты исследования и их обсуждение

В ходе проведенного исследования были получены следующие результаты:

Рассмотрим результаты, полученные по методу Т. Лири.

Семьи	Критерии									
	Совпадение образов «Я – реальное» и «Я – идеальное».		Совпадение образов родителей (одних и тех же) во мнении мужа и жены.		Совпадение образов «Я – реальное» и «Я в мнении супруга».		Совпадение образов «Я – идеальное» и «Я в мнении супруга».		«Я – реал. и «Я в мнении жень».	«Я – реал. и «Я в мнении мужа».
	Муж	Жена	Муж	Жена	Муж	Жена	Муж	Жена	Муж	Жена
1	-	+	+	+	-	+	-	+	-	+
2	-	+	-	-	+	+	-	+	+	-
3	-	+	+	+	+	-	-	-	+	-
4	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
5	-	+	+	+	+	-	+	-	-	-
6	-	+	-	-	+	-	-	+	-	+
7	-	+	+	+	-	-	+	+	+	-
8	-	+	+	+	+	+	-	+	-	-
9	+	+	-	-	-	+	-	+	-	+
10	+	-	-	-	+	-	+	+	+	+

90% мужей считают, что основным фактором, являющим на хорошие взаимоотношения в семье и между родительской семьей и молодой является личное влияние каждого из супругов.

10% считают, что таким фактором являются обстоятельства. 20% мужей, считают, что это не один, а два фактора в совокупности, это обстоятельство и личное влияние.

Никто из исследуемых мужей не считает, что фактором, влияющим на хорошие взаимоотношения в семье, является влияние родителей.

Можно сделать вывод, что ни один из мужей не включает родительскую семью во взаимоотношения в собственной (молодой) семье.

Таблица 3

Семья	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Обстоятельства			+	+						
Личное влияние		+		+	+	+	+	+	+	+
Влияние родителей	+								+	

Построив аналогичную таблицу с показателями исследуемых жен, мы можем видеть:

80% жен, считают, что основным фактором, влияющим на хорошие взаимоотношения внутри семьи, а также между родительской семьей и молодой, является личное влияние каждого из супругов;

20% жен, считают, что таким фактором являются обстоятельства;

20% жен включают родительскую семью во взаимоотношения собственной (молодой) семьи.

Некоторые жены считают равными по значимости факторами, обстоятельства и личное влияние, личное влияние и влияние родителей.

Проведя анализ по данным опросника, можно сделать вывод: чем более активна позиция в жизни одного из супругов, тем меньше степень влияния на принятие им решений родительской семьи.

Таким образом, обобщая все вышесказанное можно сделать вывод о том, что одной из актуальных проблем XXI века является вопрос межличностного взаимодействия, в частности, отношений между поколениями, между молодой и родительской семьями.

На всей территории России эта ситуация обозначена особенно остро: кризис семьи является доминирующим, всепоглощающим и пока трудно преодолимым.

Семья вынуждена приспосабливаться к различным особенностям межличностных отношений членов семьи. В определенных условиях преобладают чувства любви и преданности, укрепляются семейные узы. В неблагоприятной обстановке усиливаются взаимное противостояние и ненависть, что ставит под угрозу единство семьи.

Наиболее трудным аспектом аккомодации является налаживание отношений с семьей супруга/супруги. Эта проблема существует только у людей, потому что наличие родственников со стороны жены/мужа — это то, что отличает человеческий род от остальных обитателей царства животных. Все остальные животные, создав пару, порывают с семьей. Многим людям хотелось бы поступить также.

Таким образом, гипотеза нашего исследования подтвердилась, мы установили:

1. Чем больше принятие друг друга молодыми супругами, тем менее конфликтны отношения между молодыми и родительской семьями;
2. Гармоничные отношения между родителями влияют на принятия ими молодой семьи;
3. Чем выше личная активность супругов, тем меньше включение в их семью родителей.

Цель нашего исследования, обозначенная в начале работы, достигнута.

Литература:

1. Витек, К. Проблемы супружеского благополучия: Пер. с чешского ЛС. Витек; Общ. Ред. и предисл. М.С. Мауковского. — М.: Прогресс, 1988. — 138 с.
2. Гозман, Л.Я., Шнягина Е.И. Психологические проблемы семьи//Л.Я. Гозман, Е.И. Шнягина // Вопросы психологии. — 1985. — № 2. — с. 186-188.
3. Гребенников, И.В. Основы семейной жизни//И.В. Гребенников. — М.: Просвещение, 1991. — 156 с. Дымкова Т.И. Зависимость характеристик супружеской семьи от родительской//Т.И. Дымкова // Вопросы психологии. — 1998. — № 2. — с. 46-56.
4. Ковалев, С.В. Подготовка старшеклассников к семейной жизни: тесты, опросники, ролевые игры: Кн. Для учителя//СВ. Ковалев. — М.: Просвещение, 1991. — 143 с.
5. Ковалев, С.В. Психология семейных отношений//СВ. Ковалев. — М.: Педагогика, 1987. — 159 с.
6. Ковалев, С.В. Психология современной семьи//СВ. Ковалев. — М.: Просвещение, 1988. — 207 с.
7. Психология семьи: Учеб. Пособие для факультетов психологии, социологии, экономики и журналистики//Под ред. Д.Я. Райгородского. — Самара: Издательский Дом «БАХРАХ-М», 2002. — 752 с.

8. Шнейдер, Л. Б. Психология семейных отношений. Курс лекций/Л. Б. Шнейдер. — М.: Апрель — Пресс, издательство Эксмо — Пресс, 2000. — 512 с.

Основные копинг-стратегии, используемые во временном детском коллективе

Валяева Анна Андреевна, студент магистратуры

Российский государственный педагогический университет имени А. И. Герцена (г. Санкт-Петербург)

В статье определены основные копинг-стратегии, используемые во временном детском коллективе.

Ключевые слова: постоянный детский коллектив, временный детский коллектив, психологические проблемы, копинг-стратегии.

Во временном детском коллективе ребенок раскрывает свои способности и умения, улучшает свои коммуникативные навыки, обретает новые знакомства и закрепляет положительный опыт. В коллективе происходит формирование крепких связей со сверстниками и педагогами [1, с. 32].

Среда во временном детском коллективе может быть изменчива, что приводит к появлению стрессовых ситуаций [3, с. 21]. Чтобы справиться с ситуациями, которые рассматриваются участниками временного детского коллектива как проблемные, они используют копинг-стратегии, чтобы преодолеть их [2, с. 80], [4, с. 63].

При наличии научных работ по проблеме копинг-стратегий, используемых подростками, не широко изучалась проблема используемых копинг-стратегий участниками временного детского коллектива, то есть детьми во время пребывания в лагере. В современном мире происходит стремительное развитие детских лагерей с направленностью на личность ребенка, что и предполагает изучение психологических аспектов пребывания детей в нем. А также особый интерес представляют различия в используемых копинг-стратегиях в постоянном детском коллективе и временном детском коллективе. Это и обосновывает актуальность нашего исследования.

Целью нашего исследования было: описать основные копинг-стратегии, используемые во временном детском коллективе.

Гипотеза исследования: предполагается, что подростки выбирают определенные копинг-стратегии для того, чтобы справиться с проблемами, возникающими во временном и постоянном детском коллективе.

Выборка исследования составила 100 человек, подростки 12-14 лет: 50 респондентов временного детского коллектива и 50 респондентов постоянного детского коллектива.

Проведенный сравнительный анализ (с использованием U критерия Манна-Уитни) показал наличие значимых различий в исследовании психологических проблем и используемых копинг-стратегий между респондентами постоянного детского коллектива и временного детского коллектива.

Результаты исследования психологических проблем показали, что участники постоянного детского коллектива обладают более налаженными взаимоотношениями с учителями и одноклассниками, в отличие от взаимоотношений между отрядом и его членами во временном детском коллективе.

Участники временного детского коллектива имеют множество способов, как провести свободное время, а также обладают постоянной компанией, в отличие от участников постоянного детского коллектива, у которых много времени отнимает учеба.

Состояние здоровья больше беспокоит участников временного детского коллектива, чем участников постоянного коллектива.

Участники временного детского коллектива больше, чем участники постоянного детского коллектива, обеспокоены проблемами экологии и насилия в обществе.

Результаты исследования копинг-стратегий показали, что регулировать свои чувства и действия в стрессовой ситуации более склонны участники постоянных детских коллективов, нежели чем временных.

Участники постоянных детских коллективов более склонны избегать возникающие проблемы, нежели участники временных коллективов.

Исходя из результатов корреляционного анализа, мы можем описать следующие взаимосвязи в исследовании психологических проблем и копинг-стратегий у участников постоянного детского коллектива: чем больше возникает проблем со сверстниками, тем более враждебно могут быть настроены подростки.

Подростки не признают своей роли в возникновении проблем, связанных со школой. У них могут быть нарушены коммуникации с учителями, и подростки не могут разрешить эти ситуации.

При возникновении проблем, связанных с учителями, одноклассниками, домашней работой, у подростков в постоянных детских коллективах снижается уверенность в себе, что может говорить о неблагоприятной атмосфере в школе, ее незащищенности. При этом подростки могут не признавать свою роль в возникновении проблемы и не пытаются ее решить.

Попытки решения проблемы — это стрессовая ситуация, которая приводит к ухудшению здоровья подростка.

Чем больше подросток берет на себя ответственность в возникновении проблемы и пытается ее решить, тем меньше у него появляется беспокойств о проблемах общества. Подросток понимает, что играет роль в развитии общества.

Проведенный корреляционный анализ позволяет нам сделать следующие выводы: подростки временных детских коллективов с позитивным оцениванием самого себя склонны обращаться за помощью в стрессовых ситуациях к окружающим. Такие подростки не стесняются обратиться за эмоциональной поддержкой к своим знакомым.

Подростки временного детского коллектива, которые не знают, чем будут заниматься, мысленно избегают будущего, считают его неопределенным.

Выводы:

1. Корреляционные связи показали, что чем больше у подростков постоянного детского коллектива возникает

проблем, связанных со сверстниками, тем больше они используют копинг-стратегию «конфронтация».

2. Чем больше подростков постоянного детского коллектива волнуют проблемы, связанные с развитием общества, тем больше они используют копинг-стратегию «принятие ответственности».

3. Корреляционные связи показали, что чем больше у подростков временного детского коллектива возникает проблем с самим собой, тем больше они используют копинг-стратегию «социальная поддержка».

4. Чем больше у подростков временного детского коллектива возникает проблем, связанных с определением в будущем, тем больше они прибегают к использованию копинг-стратегии «бегство-избегание».

5. Чем больше подростков беспокоят проблемы, связанные со школой (отношения с учителями, одноклассниками, трудности с выполнением домашней работы) и собственным досугом, тем больше подростки используют копинг-стратегию «планирование решения».

Литература:

1. Абрамова, Г.С. Возрастная психология: Учебное пособие для студентов вузов. — М.: Академический Проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2000. — 624 с.
2. Артемьев, Т.В. Исследование копинг-стратегий педагогов в профессиональной деятельности // Образование и саморазвитие. — 2014. — № 4 (42). — с. 79-82.
3. Психологические проблемы подростков//Л. А. Регущ, Е. В. Алексеева, А. В. Орлова, Ю. С. Пежемская. — Текст: непосредственный // Научно-методические материалы. — 2012. — № РГПУ им. А. И. Герцена. 191186, С.-Петербург, наб. р. Мойки, 48. — с. 1-35
4. Луговская, А.А. Диагностические свойства модифицированной методики «Опросник способов совладания» Р. Лазаруса/А.А. Луговская, М. А. Асанович // Психологические науки. — 2017. — № 11. — с. 61-65.

Развитие психологической устойчивости личности у сотрудников силовых структур в системе профилактики профессионального выгорания

Глобова Владлена Александровна, студент
Пятигорский государственный университет (Ставропольский край)

В данной статье рассматривается вопрос развития психологической устойчивости и ее связь с профессиональным выгоранием.

Ключевые слова: психологическая устойчивость, личность, профессиональное выгорание, эмоциональное выгорание, стрессогенность, дезадаптивные формы поведения.

Актуальность темы научной работы

В последние десятилетия профессиональная деятельность сотрудников органов внутренних дел претерпела значительные изменения. Наряду с неспецифичными обязанностями, наличием высокого риска личной безопасности, напряженным графиком работы, отмечается повышение социального запроса и контроля со стороны граждан, высокие требования не только к профессиональным качествам сотрудников, но и к их личностным

характеристикам. Негативные факторы служебной деятельности оказывают отрицательное влияние на психологическое состояние сотрудников силовых структур и часто приводит к дезадаптивным формам поведения.

Высокая стрессогенность профессиональной деятельности сотрудников силовых структур вытекает из ее особой общественной значимости и ответственности. Имеется ряд особенностей профессиональной деятельности сотрудников силовых структур, которые

определяют ее специфику. Среди них можно выделить: специфика профессионального общения сотрудников, конфликтный характер ситуаций профессиональной деятельности, постоянно действующие факторы опасности и риска в профессиональной деятельности. В рамках осуществления профессиональной деятельности сотрудник постоянно находится в состоянии стресса. Перечень стрессоров весьма разнообразен: от простых физико-химических стимулов (температура, шум, газовый состав атмосферы) до сложных психологических и социально-психологических факторов (риск, опасность, дефицит времени, новизна и неожиданность ситуации, повышенная значимость деятельности). Экстремальные же условия профессиональной деятельности требуют от работающего максимального напряжения физиологических и психических функций, резко выходящего за пределы физиологической нормы.

Выполняющие служебные и профессиональные обязанности в условиях, осложненных воздействием эмоциональных и стрессовых факторов, сотрудники полиции относятся к группе риска возникновения стрессовых состояний, что может привести к развитию синдрома профессионального выгорания.

Выгорание — психологический термин, обозначающий симптомокомплекс последствий длительного рабочего стресса и определенных видов профессионального кризиса

Профессиональное выгорание — это состояние, характеризующееся возникновением чувств эмоциональной опустошенности и усталости, вызванных собственным трудом и сочетающее деперсонализацию.

Высокая социальная значимость деятельности органов внутренних дел в современных условиях определяет необходимость оптимизации основных форм, подходов и технологий психологического сопровождения профессиональной деятельности сотрудников силовых структур.

Проблема профессионального выгорания личности рассматривается во многих исследовательских работах отечественных и зарубежных ученых (Ф.Б. Березин, В.В. Бойко, Н.Е. Водопьянова, Л.И. Ларенцова, Д.А. Лентьев, А.Б. Леонова, Г.С. Никифоров, С. Maslach и др.).

Эмоциональное истощение ощущается как чувственное перенапряжение, опустошенность, исчерпанность собственных эмоциональных ресурсов. Человек не может отдаваться работе как раньше, ощущает притупленность собственных эмоций, апатию и даже фрустрацию.

Деперсонализация — тенденция развивать негативное отношение к самому себе и клиентам. Негативные установки, сначала латентные, могут начать проявляться во внутреннем сдерживаемом раздражении, которое проявляется по истечении времени в виде вспышек ярости и конфликтных ситуаций.

Редукция персональных достижений проявляется в снижении чувства компетентности в своей работе, недовольстве собой, обесценивании собственной деятель-

ности. Может возникнуть чувство вины за собственные негативные проявления, снижение профессиональной и личной самооценки, появление чувства собственной не состоятельности, снятие с себя ответственности и пере-кладывание ее на других.

Изучая различные точки зрения на определение синдрома эмоционального выгорания, можно проследить тенденцию трактовки данного явления с позиции теории стресса Г. Селье, что автоматически нивелирует влияние профессиональной среды на личность.

В данном контексте эмоциональное выгорание наступает в случае накопления большого количества отрицательных эмоций и отсутствия способа их разрядки. Это ведет к истощению эмоционально-энергетических ресурсов организма человека. Таким образом, та симптоматика, которую описывал Фрейденбергер, является лишь проявлением дистресса, то есть третьей фазы общего адаптационного синдрома, называемой «истощение».

Эйала Пайнс основной причиной выгорания считает неудачный поиск смысла жизни в профессиональной сфере. Автор отмечает: наиболее высокий риск выгорания у работников помогающих профессий, специалистов социальной сферы с высоким уровнем притязаний. Работа, ставшая смыслом жизни для личности, вызывает разочарование, развитие которого и приводит к выгоранию. То есть выгоранию, по мнению Пайнс, могут подвергаться только личности с изначально высокой мотивацией. Индивид без этой внутренней мотивации вероятнее всего будет испытывать стресс, депрессию, усталость, но не выгорать.

М. Буриш считает эмоциональное выгорание симптомо-комплексом последствий продолжительного рабочего стресса и профессиональных кризисов. Ученый еще в 1994 г. предложил рассматривать выгорание как процесс, состоящий из следующих друг за другом шести стадий: предупреждающую, фазу снижения уровня собственного участия, эмоциональные реакции, фазу деструктивного поведения, фазу психосоматических реакций и фазу разочарования.

В отечественной психологии пристальное внимание к проблеме эмоционального выгорания возникло в 90-х годах XX столетия, что исторически связано с экономической и политической нестабильностью в стране. До этого времени термин «эмоциональное истощение» впервые появился в работах Б.Г. Ананьева и был обозначен как отрицательное явление, возникающее у людей профессий типа «человек — человек», которые связаны с межличностными отношениями.

Также одним из первых отечественных исследователей, который вплотную занялся проблемой выгорания, является В.В. Бойко.

Заключение

Таким образом, эмоциональное выгорание приобретает в процессе жизнедеятельности человека. Этим «выгорание» отличается от различных форм эмоциональной ригидности, которая обосновывается органическими при-

чинами — свойствами нервной системы, степенью подвижности эмоций, психосоматическими нарушениями. В данном понятии подчеркивается, что данный феномен может появляться только при осуществлении какой-либо деятельности.

Для него выгорание представляет собой приобретенный стереотип эмоционального, чаще всего профессионального, поведения, отчасти функциональный стереотип, который позволяет человеку дозировать и умеренно расходовать энергетические ресурсы.

Медиация как технология урегулирования конфликта

Мартемьянова Златаслава Сергеевна, старший преподаватель;

Бабич Анастасия Максимовна, студент

Южно-Российский институт управления — филиал Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации (г. Ростов-на-Дону)

В данной научно-исследовательской работе авторами рассмотрено применение медиации как эффективного способа разрешения конфликтов. Рассмотрена роль и функции медиатора в процессе переговоров между субъектами конфликта. Автором проанализирован процесс проведения медиативных переговоров и выделены его преимущества как способа урегулирования споров.

Ключевые слова: конфликт, урегулирование конфликта, медиация, медиатор.

На протяжении всей жизни люди взаимодействуют друг с другом по поводу различных аспектов организации жизнедеятельности и удовлетворения своих интересов и потребностей. Но часто эти интересы не совпадают или вступают в противоречие друг с другом, провоцируя возникновение конфликтных ситуаций.

Конфликт представляет собой ситуацию противостояния двух сторон, возникающую при несовпадении взглядов, целей или отстаивания своей позиции. При этом главным субъектам конфликта и заинтересованным сторонам важно разрешить сложившуюся ситуацию с минимальными потерями и ущербом, при этом удовлетворив свои потребности по поводу объекта спора. Для этого и применяют различные способы урегулирования конфликтов. Одним из эффективных способов разрешения, приводящим к положительному результату является медиация.

Медиация — альтернативный способ урегулирования конфликта, представляющий собой совокупность методов и процедур ведения переговоров с привлечением третьей стороны (медиатора). Медиатор (посредник) — незаинтересованная в объекте конфликта сторона, задачей которой является изменение восприятия конфликта сторонами с противостояния на решаемую при помощи диалога проблему. В процессе своей работы медиатор исполняет следующие функции [1]:

Аналитическое сопровождение. Приступая к процессу разрешения конфликта медиатор собирает имеющуюся информацию о возникшей проблеме при помощи диалога со сторонами и собственных знаний о предмете спора. Главными задачами данной функции является определение существующих проблем, побуждение сторон к анализу ситуации и возможных вариантов решения.

Аутентичная функция. Медиатор выполняет роль активного слушателя, выделяя эмоциональные и содержательные составляющие речи спорящих, и формулируя истинные причины спора.

Организаторская функция. Медиатор регулирует процесс переговоров, организует коммуникацию со сторонами. Также устанавливает правила и регламент проведения процедуры переговоров и взаимодействия участников, организует место проведения переговоров.

Созидательная функция. В процессе переговоров медиатор формулирует новые решения и предложения, на основе проанализированного конфликта. Медиатор может лишь подтолкнуть стороны к поиску альтернативных решений конфликта, а не навязывать собственное.

Надзорно-оценивающая функция. на этапе завершения медиации посредник повторно уточняет принятие сторонами условий соглашения и убеждается в реалистичности и способности реализации условий сторонами.

Педагогическая функция. Медиатор обучает стороны выстраивать переговоры и дальнейшее взаимодействие с установкой сотрудничества.

Процесс медиации в каждом случае будет выстраиваться в зависимости от особенностей конфликта, однако медиативные переговоры имеют ряд обязательных этапов:

1. Открытие медиативной сессии (вступительное слово медиатора).
2. Презентация сторон конфликта.
3. Дискуссия по выработке тем для обсуждения.
4. Индивидуальные встречи с каждой из сторон (кусочки).
5. Дискуссия по выработке вариантов соглашения.
6. Подготовка проекта соглашения.
7. Завершение медиативной сессии (заключительное слово медиатора) [2].

После определения причины конфликта и анализа ситуации, медиатор переходит к активной работе с участниками. На протяжении всего процесса переговоров, медиатор применяет различные тактики взаимодействия в целях стабилизации ситуации и выработке оптимальных вариантов решения:

- тактика поочередного выслушивания на совместной встрече — используется при остром конфликте;
- сделка — большое количество переговоров с участием обеих сторон, целью которых является нахождение компромисса;
- челночная дипломатия — медиатор взаимодействует со сторонами по отдельности, согласуя интересы;
- давление на одного из оппонентов — преимущественная работа с одним из участников, в целях склонения его к уступкам;
- директивное воздействие — аргументация необоснованных аспектов и ошибочного отношения участников друг к другу с целью примирения.

В начале работы медиатор прибегает к техникам рефлексивного вмешательства, которые помогают ему сориентироваться в проблеме, заинтересовать участников конфликта в процессе медиации, поднять свой авторитет в их глазах [3].

Процесс медиации и характер её протекания зависит от ряда факторов:

- компетентность и профессионализм медиатора;
- индивидуальные характеристики конфликтующих сторон (личностные, социокультурные, моральные качества);

- характер и степень обостренности конфликтной ситуации;
- степень желания сторон, разрешить конфликт;
- насколько негативно настроены стороны по отношению друг к другу.

Эффективность медиации как способа урегулирования конфликта характеризуется следующими особенностями данного процесса:

- добровольное стремление сторон разрешить спор;
- конфиденциальность процесса;
- сохранение партнерских отношений сторон;
- экономия ресурсов, направленных на разрешение конфликта;
- выработка решения, удовлетворяющего интересы обеих сторон;
- получение сторонами опыта конструктивного разрешения конфликтов;
- предупреждение появления подобных конфликтов.

Таким образом, медиация способствует получению результатов разрешения конфликтов с наибольшим положительным эффектом для обеих сторон. Данный способ урегулирования наиболее действенен, когда оппоненты уже не могут разрешить противоречия самостоятельно и не способны найти пути решения по ряду причин. Посредник способен рассмотреть конфликтную ситуацию с объективной стороны и помочь прийти к итогу, в полной мере удовлетворяющему интересы сторон.

Литература:

1. Залиханова, А.А. Медиация как способ разрешения конфликтов/А.А. Залиханова, О.Н. Тишонок // Россия и мир: развитие цивилизаций. Инновации и консерватизм: поиск баланса: Материалы XII международной научно-практической конференции, Москва, 06-07 апреля 2022 года. — Москва: Институт мировых цивилизаций, 2022. — с. 271-274. — EDN MDHZSY.
2. Азарнова, А.Н. Медиация: искусство примирять: технология посредничества в урегулировании конфликтов/А.Н. Азарнова. — М.: Инфотропик Медиа, 2015. — 288 с.
3. Замедлина, Е.А. Конфликтология: учебное пособие/Е.А. Замедлина. — 2-е изд. — Москва: РИОР: ИНФРА-М, 2022. — 141 с. — (Высшее образование: Бакалавриат). — DOI: <https://doi.org/10.12737/19528>. — ISBN 978-5-369-01082-2. — Текст: электронный. — URL: <https://znanium.com/catalog/product/1815598> — Режим доступа: по подписке.

Зависимость способов совладающего поведения и особенностей внутренней картины болезни у подростков с острым лимфобластным лейкозом от длительности лечения в стационаре

Милицова Вера Александровна, студент магистратуры;
Бурдукова Юлия Андреевна, кандидат психологических наук, доцент
Московский государственный психолого-педагогический университет

В статье раскрывается важная для специальной психологии тема личностных особенностей у подростков с острым лимфобластным лейкозом в зависимости от срока лечения.

Ключевые слова: острый лимфобластный лейкоз, внутренняя картина болезни, копинг-стратегии, подростки.

Проблема психологической помощи детям с хроническими или требующими длительного лечения соматическими заболеваниями в современном мире становится все более актуальной. Специалисты в области медицины и психологии, изучая особенности психического развития детей, имеющих хронические заболевания, выявили ряд общих закономерностей. Становится очевидным, что детям с соматическими заболеваниями, проходящим длительное лечение требуется специальная помощь психологов, основанная на понимании закономерностей психического развития таких детей [1].

В нашем исследовании приняли участие 18 подростков (11 мальчиков, 7 девочек) в возрасте от 13 до 17 лет. Все подростки имеют диагноз острый лимфобластный лейкоз и на момент исследования проходили лечение интенсивной химиотерапией в отделении онкологии, гематологии и химиотерапии в областной детской клинической больнице (ГБУЗ ЯО «ОДКБ»).

Все подростки длительное время пребывают в больнице, и в период лечения продолжают обучение на базе региональной площадки проекта госпитальных школ России «УчимЗнаем» в г. Ярославле. 43-я региональная инновационная площадка проекта госпитальных школ России «УчимЗнаем» — Ярославская область» открыта на базе отделения детской онкологии, гематологии и химиотерапии ГБУЗ ЯО «ОДКБ». Школой-оператором данной работы в «Областной детской клинической больнице» выступает муниципальное общеобразовательное учреждение «Средняя школа № 26» города Ярославля.

В гематологическом отделении ГБУЗ ЯО «ОДКБ» ежегодно проходят лечение более 130 детей, каждый из которых нуждается не только в качественном лечении, но и в возможности продолжать получение образования, развиваться и общаться. Поддержка образовательных устремлений детей-онкопациентов является важным фактором качества жизни в период болезни, наряду с лечением способствует выздоровлению и социально-психологической реабилитации детей, их семей.

Одним из важных параметров, которые могут влиять на психологические особенности подростков с острым лимфобластным лейкозом (ОЛЛ) является срок пребывания в стационаре больницы. Чтобы изучить влияние

этого параметра в эмпирическом исследовании, мы разделили всех участников исследования на две группы. Группы сравнения составили участники одной выборки, но различающиеся по продолжительности лечения. Первая группа респондентов — 12 человек (7 мальчиков и 5 девочек), продолжительность лечения у которых менее года. Вторая группа — 6 подростков, у которых продолжительность лечения в стационаре более одного года (из них 3 девочки и 3 мальчика).

Средняя продолжительность лечения при остром лимфобластном лейкозе и нахождения в стационаре у исследуемых детей составила $8,9 \pm 4,4$ месяцев. Средний возраст обследуемых нами подростков составил $14,2 \pm 1,6$ лет (13-17 лет).

Для сравнения обозначили первую группу респондентов, где продолжительность лечения менее года (группа А), а также вторую группу подростков с продолжительностью лечения более одного года (группа Б). Для диагностики использовались следующие методики: проективная методика «Незаконченные предложения» И. К. Шаца и В. Е. Кагана, методика «Тип отношения к болезни» (ТОБОЛ) Л. И. Вассерман, опросник «Личностный смысл болезни» В. М. Ялтонского, опросник «Способы совладающего поведения» Р. Лазаруса.

Для детального изучения внутренней картины болезни у обследуемых нами подростков, мы использовали проективную методику «Незаконченные предложения» в модификации Шаца и Кагана. Нами были получены следующие результаты.

Шкала № 1. Представления подростков о болезни. Для большинства подростков, находящихся на лечении менее года (группа А), здоровье — это физическое благополучие (62%), эмоциональное благополучие (38%). Подростки из группы Б тоже связывают свое здоровье как с физическим благополучием (в большинстве — 79%) и эмоциональным (21%).

Шкала № 2. Представления подростков о болезни. Подростки группы А видели основные причины возникновения своего заболевания в следствии какого-либо физического неблагополучия (88%). В группе Б показатели о причинах возникновения болезни по физическому и эмоциональному компонентам практически на одном

уровне (физическое неблагополучие — 47% и эмоциональное неблагополучие — 53%).

Шкала № 3. Отношение подростков к болезни. Группа А — гармоничное отношение 65%, Группа Б — 87%. 33% подростков в группе А имеют устойчивое чувство страха.

Шкала № 4. Отношение подростков к лечению. Большинство подростков в обеих группах верят в благоприятный исход болезни (81% — группа А, 70% — группа Б).

Шкала № 5. Представления подростков о будущем. Большинство подростков имеют оптимистичные представления о своем будущем (группа А-91%, группа Б — 95%).

Шкала № 6. Отношение семьи, по мнению подростка, к болезни. Благополучная семейная обстановка,

по мнению подростков, а также благожелательное отношение, вера семьи в успешный исход лечения названа подростками в группе А (77%), в группе Б (93%).

Шкала № 7. Отношение подростков к госпитализации. Большинство обследуемых нами подростков в обеих группах указали на незначительный тревожный компонент, связанный с госпитализацией (3% в группе А и лишь 1% в группе Б). Для 15% подростков группы Б госпитализация оказалась привычной.

Структура внутренней картины болезни и особенности личностного реагирования на заболевание исследовались с помощью методики «ТОБОЛ».

Сравнение двух групп испытуемых по типу отношения к болезни представлены на Рисунке 1.

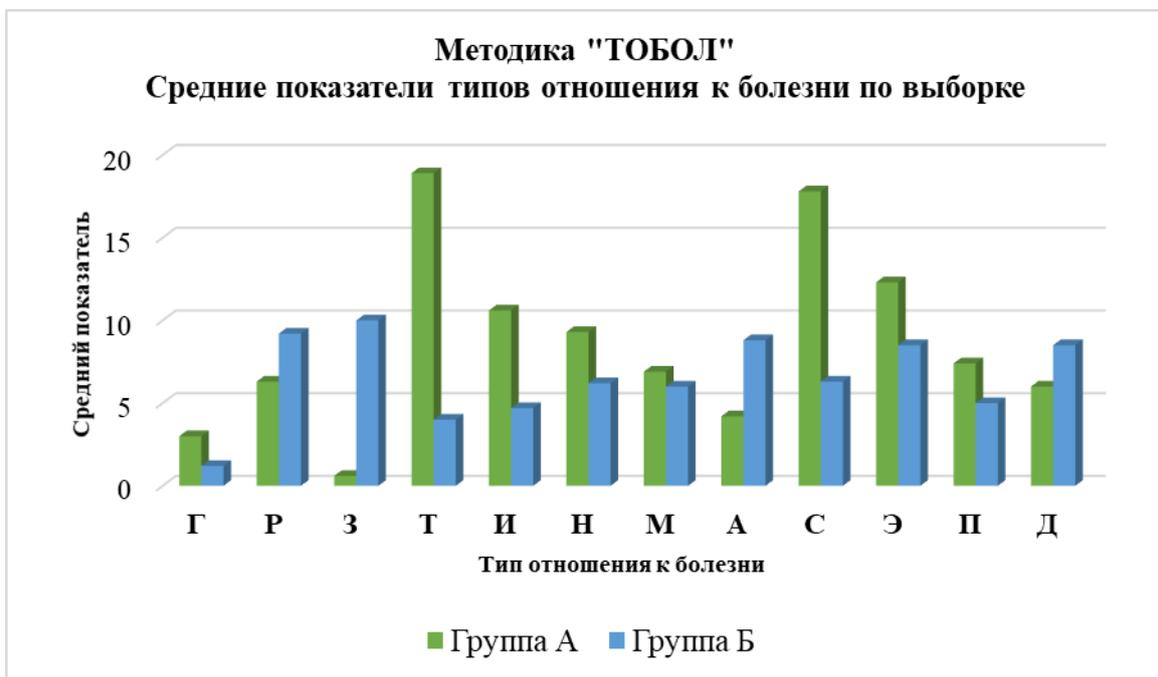


Рис. 1. Распределение типов отношения к болезни (группы А и Б)

* Примечание. Классификация типов отношения к болезни по методике ТОБОЛ: Г — гармоничный, Р — эргопатический, З — анозогнозический, Т — тревожный, И — ипохондрический, Н — неврастенический, М — меланхолический, А — апатический, С — сенситивный, Э — эгоцентрический, П — паранойяльный, Д — дисфорический

Согласно графику, в группе подростков, проходящих лечение более года, встречаются разнообразные типы отношения к болезни, наиболее популярными типы — анозогнозический, эргопатический, апатический и дисфорический. Такой набор преобладающих типов отношения к болезни может говорить о том, что после продолжительного лечения у подростков либо формируется адаптивная реакция на свое состояние, подростки «принимают» свою болезнь и образ жизни, либо формируется реакция апатического, пассивного принятия, связанного с утратой интереса к жизни [2].

В группе подростков, проходящих лечение менее года выявлены два основных типа отношения к болезни, которые преобладают у большинства подростков из группы — тревожный и сенситивный. Подростки, находящиеся на лечении менее года, имеют большое коли-

чество сомнений и тревог по поводу поставленного диагноза, они еще не до конца приспособились к факту заболевания.

Рассмотрим данные, полученные в результате применения краткого опросника Ялтонского В. М. «Личностный смысл болезни». По мнению автора, именно личностный смысл болезни способен активизировать разного рода стратегии и стиль совладающего поведения при различных соматических заболеваниях. Поскольку, цель нашего исследования заключалась в изучении особенностей взаимосвязи ВКБ и совладающего поведения, вопросы, касающиеся структуры личностных смыслов болезни, представились нам весьма актуальными.

Данные по исследуемым нами группами представлены на Рисунке 2.

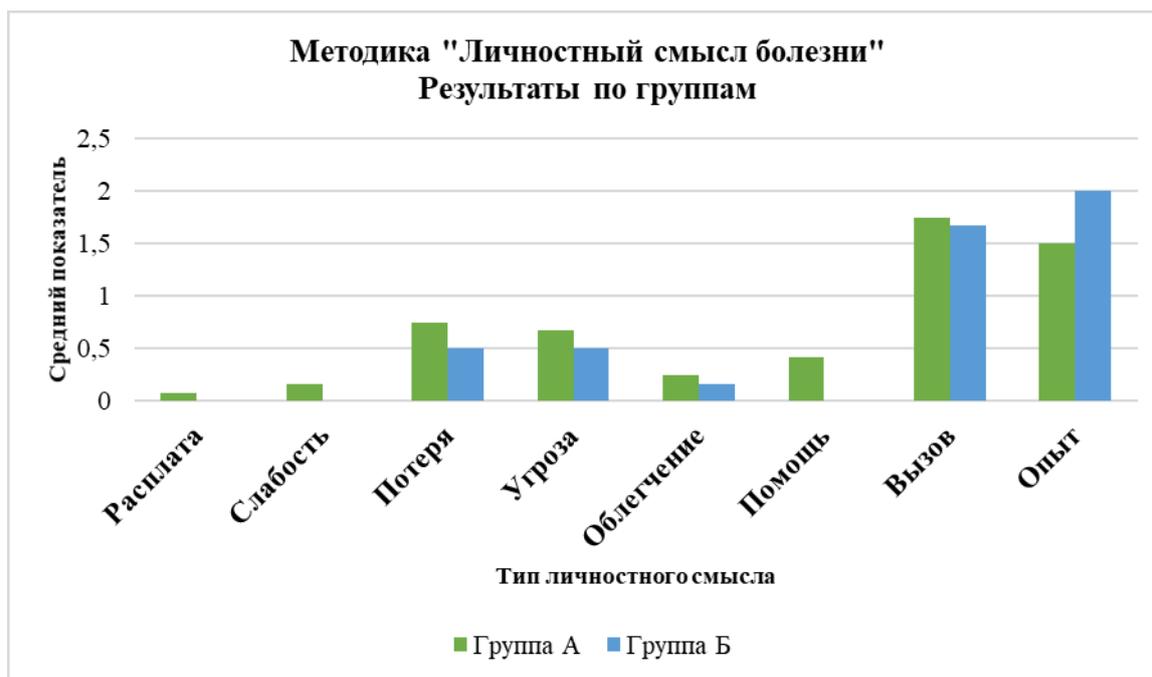


Рис. 2. Средние показатели личностных смыслов заболевания по группам сравнения

Представленные данные позволили нам сделать вывод о том, что для подростков, находящихся на лечении более года личностным смыслом болезни, согласно тестированию, наиболее часто является «вызов» и «опыт». Болезнь не представляется им как некая расплата за что-то, они не винят себя за свой недуг, не видят в болезни свою слабость или неудачу, в которой они виноваты. Кроме того, подростки указанной группы не рассматривают болезнь как призыв о помощи от своих близких. В направлении «вызов» данные по группам практически одинаковые (1,75 и 1,67 соответственно). «Опыт» как личностный смысл болезни является ведущим для подростков, находящихся на лечении более года.

В группе подростков, проходящих лечение менее одного года представлены более разнообразные варианты жизненного смысла болезни, в том числе и те, которые не представлены у подростков, более года находящихся на лечении («расплата» — 0,08, «слабость» — 0,16, «помощь» — 0,42).

Спектр стратегий, а также стилей совладающего поведения у подростков с острым лимфобластным лейкозом исследовалось нами с помощью опросника «Способы совладающего поведения» Р. Лазаруса [5]. Стратегия приспособительного действия в многоуровневой системе психической адаптации, предпринимаемая индивидом в основном осознанно, прежде всего, для преодоления негативных явлений и проблем, обеспечивает, безусловно, человеческое благополучие [3].

Различия между группами с разной длительностью лечения представлены на Рисунке 3.

Из представленного рисунка видно, что наибольшие различия представлены по стратегии «поиск социальной поддержки» (68,58 и 55,83). Такая закономерность пред-

ставляется заслуживающей нашего внимания. Вероятно, это связано с тем, что подростки, находящиеся на лечении менее года, имеют в основном инициальную форму, они тревожны, для них более свойственно чувство беспомощности. В связи с тем, что они недостаточно осведомлены об особенностях своего диагноза, а также характера и методов лечения болезни, о прогнозах, происходит актуализация стратегий эмоциональной поддержки. Безусловно, такая стратегия совладающего с болезнью поведения, в которой акцент стоит на внешних ресурсах поддержки играет весьма важную роль для формирования условий благоприятного течения болезни [4].

И в то же время, более низкие показатели по данной стратегии у подростков, находящихся на лечении более года, могут свидетельствовать о том, что для них характерны мотивационно-личностные изменения на фоне длительного соматического заболевания, кроме того, это может выражаться в снижении уровня оптимизма и веры в успех лечения.

Аналогичные различия были выявлены и по стратегиям «принятие ответственности» (43,33 и 58,33), «самоконтроль» (39,5 и 45,83) и «бегство-избегание» (47,33 и 63,83). Таким образом, подростки, находящиеся на лечении более года, ориентированы на попытки рационального осмысления происходящего, они более ответственны, стараются избегать эмоциогенных ситуаций.

На основе проведенного исследования мы сделали следующие выводы:

1. Особенности внутренней картины болезни у подростков с ОЛЛ зависят от длительности их лечения в стационаре:

1) подростки, находящиеся в стационаре менее года, склонны к тревоге и ярко выраженным эмоциональным пе-



Рис. 3. Распределение стратегий совладающего поведения у подростков (группы А и Б)

реживаниям относительно своей болезни (дезадаптивный тип отношения). Подростки, находящиеся в стационаре более года, имеют более высокую адаптацию к болезни, у таких подростков проявляется активное стремление преодолеть болезнь, но в некоторых случаях их отношение к болезни может проявляться как легкомысленное;

2) Подростки, находящиеся в стационаре менее года, видят основные причины возникновения своего заболевания в следствии какого-либо физического неблагополучия, а подростки, проходящие лечение более года, видят основные причины возникновения своего заболевания и в следствии физического, и в следствии эмоционального неблагополучия в равной степени;

3) Подростки, находящиеся в стационаре более года, воспринимают госпитализацию как что-то привычное, в отличии от тех, кто проходит лечение менее года;

4) Для всех подростков с ОЛЛ, проходящих лечение в стационаре, основными личностными смыслами болезни являются «вызов» и «опыт» (позитивные типы отношения). У подростков, проходящих лечение более года эти смыслы встречаются наиболее часто. У подростков, проходящих лечение менее года эти смыслы преобладают, однако внутри группы популярными видами отношения стали также «потеря» и «угроза» (негативные типы отношения);

5) Среди всех подростков с ОЛЛ наиболее часто встречающиеся копинг-стратегии это поиск социальной поддержки и дистанцирование. Среди подростков, проходящих лечение менее года, доминирующей стратегией является поиск социальной поддержки, среди подростков, проходящих лечение более года доминирующей стратегией, является «бегство-избегание».

Литература:

1. Киян Илья Григорьевич. Личностные особенности детей, страдающих острым лимфобластным лейкозом: Дис.... канд. психол. наук: 19.00.01: Москва, 2003 154 с.
2. Лурия, Р. А. Внутренняя картина болезни и иатрогенные заболевания/Р. А. Лурия. — М.: Медицина, 1977. — с. 38.
3. Никольская, И. М., Грановская Р. М. Психологическая защита у детей. — С — Пб: Речь, 2000.
4. Сирота, Н. А. Психологическая адаптация и дезаптация в подростковом возрасте: Учебное пособие/Н. А. Сирота, В. М. Ялтонский. — М.: б. и., 2014. — 64 с.
5. Lazarus, R. S., Folkman, S., Stress, appraisal, and coping. New York: Springer, 1984.

Взаимосвязь между особенностями совладающего поведения и внутренней картиной болезни у подростков с острым лимфобластным лейкозом

Милицова Вера Александровна, студент магистратуры;
Бурдукова Юлия Андреевна, кандидат психологических наук, доцент
Московский государственный психолого-педагогический университет

В статье раскрывается важная для специальной психологии тема взаимосвязи копинг-стратегий и внутренней картины болезни у подростков с острым лимфобластным лейкозом.

Ключевые слова: острый лимфобластный лейкоз, внутренняя картина болезни, копинг-стратегии, подростки.

Изучение психологии подростков с острым лимфобластным лейкозом (ОЛЛ) имеет особое значение для специальной психологии. В первую очередь, психологический аспект играет важную роль в общем процессе лечения и реабилитации подростков с лейкозом. Подростки, страдающие от этого онкологического заболевания, помимо трудностей, связанных с самим заболеванием и лечением, испытывают сильнейшие внутренние переживания, находятся в состоянии повышенной тревожности, испытывают стресс, приводящий в некоторых случаях к депрессии и другим расстройствам [2]. Их психическое состояние может значительно влиять на их способность справляться с болезнью, принимать лечение и адаптироваться к изменениям в их жизни. Изучение психологии подростков с лейкозом позволяет специалистам понять эти эмоциональные и психологические факторы и разработать подходы, которые помогут поддержать пациентов во время лечения и после него. Во-вторых, психологическое благополучие подростков с острым лимфобластным лейкозом может оказывать влияние на их физическое здоровье и прогноз заболевания. Неконтролируемый стресс и психологические проблемы могут негативно сказываться на иммунной системе и общем состоянии организма. Изучение психологии подростков с ОЛЛ помогает выявить факторы риска и разработать стратегии для снижения стресса, повышения психологической поддержки и улучшения качества жизни пациентов [3].

Среди тяжелых соматических заболеваний, которые встречаются у детей и подростков, онкологические заболевания представляют собой группу наиболее опасных и сложных с точки зрения медицинской терапии. Острый лимфобластный лейкоз является самым распространенным онкологическим заболеванием у детей — он составляет около 25% всех злокачественных новообразований у детей и подростков в возрасте до 18 лет. При этом именно лимфобластный лейкоз диагностируется в 80-90% случаев заболевания детской лейкемией.

В нашем исследовании приняли участие 18 подростков (11 мальчиков, 7 девочек) в возрасте от 13 до 17 лет. Все подростки имеют диагноз острый лимфобластный лейкоз и на момент исследования проходили лечение интенсивной химиотерапией в отделении онкологии, гематологии и химиотерапии в областной детской клинической больнице (ГБУЗ ЯО «ОДКБ»).

Мы исследовали взаимосвязь между особенностями совладающего поведения и внутренней картиной болезни у подростков с острым лимфобластным лейкозом и провели эмпирическое исследование с применением следующих диагностических методик: проективная методика «Незаконченные предложения» И.К. Шаца и В.Е. Кагана, методика «Тип отношения к болезни» (ТОБОЛ) Л.И. Вассерман, опросник «Личностный смысл болезни» В.М. Ялтонского, опросник «Способы совладающего поведения» Р. Лазаруса [4]. Для анализа полученных эмпирических данных в нашем исследовании был использован корреляционный анализ связей внутри выборки по методу ранговой корреляции Спирмена.

В ходе анализа данных с применением расчета коэффициента корреляции Спирмена нам удалось установить корреляционные связи между особенностями совладающего поведения (копинг-стратегий) и показателями типов отношения к болезни подростков. Результаты представлены в Таблице 1.

Наиболее тесная связь с выраженной тревожной симптоматикой была обнаружена по шкалам предпочтения стратегий «поиск социальной поддержки», «принятие ответственности» и «бегство-избегание» на уровне значимости 0,01. Такая зависимость видится весьма закономерной, поскольку приведенные в нашем исследовании данные, в которых отражается дезадаптивный характер стратегии избегания, характерный при субъективном оценивании трудной жизненной ситуации, переживание беспомощности, тревожность и эмоциональное напряжение, указывают на это. Показатели по шкале «сенситивный тип отношения к болезни» также коррелировали с показателями по шкалам таких копинг-стратегий как: самоконтроль, принятие ответственности, бегство-избегание.

Далее нами были установлены слабые корреляционные связи между личностными смыслами заболевания у подростков с особенностями совладающего поведения (копинг-стратегий). Полученные данные представлены в Таблице 2.

Негативные личностные смыслы болезни как «потеря» и «угроза» имеют отрицательные корреляционные связи с копинг-стратегиями: «дистанцирование» и «принятие ответственности». Приписывание своему заболе-

Таблица 1. Корреляционные связи копинг-стратегий и типов отношения к болезни

Шкалы		Г	Р	З	Т	И	Н	М	А	С	Э	П	Д
К	r	-0,2	0,2	-0,4	-0,02	0,4	-0,6	0,4	-0,08	-0,03	0,1	0,3	0,08
Д	r	0,2	0,07	0,06	-0,07	-0,4	-0,01	0	0,1	0,2	-0,1	-0,04	0,4
С	r	-0,01	0,2	0,1	-0,4	-0,2	-0,1	-0,2	0,3	-0,6*	-0,6*	0	0,4
ПСП	r	-0,05	-0,3	-0,5*	0,7**	0,4	0,4	0,2	0,1	0,3	0,3	-0,1	0,03
ПРО	r	0,1	0,3	0,5*	-0,6**	-0,3	-0,4	-0,3	-0,02	-0,6**	-0,3	0,3	-0,03
БИ	r	0,1	0,02	0,4	-0,7**	-0,5*	-0,1	-0,2	0,3	-0,7**	-0,3	0,09	-0,1
ПЛРП	r	0,2	-0,2	-0,03	-0,4	-0,2	-0,09	-0,04	0,4	-0,4	-0,4	-0,05	0,2
ПОЛП	r	-0,3	-0,2	-0,09	0,07	0,2	0,3	0,6*	0,3	0,1	0,3	0,3	0,05

* Примечание: **Корреляция значима на уровне 0,01 (двухсторонняя). * Корреляция значима на уровне 0,05 (двухсторонняя).

Типы отношения к болезни: Г — гармоничный, Р — эргопатический, З — анозогнозический, Т — тревожный, И — ипохондрический, Н — неврастенический, М — меланхолический, А — апатический, С — сенситивный, Э — эгоцентрический, П — паранойяльный, Д — дисфорический. Стратегии совладающего поведения: К — конфронтация, Д — дистанцирование, С-самоконтроль, ПСП — поиск социальной поддержки, ПРО — принятие ответственности, БИ — бегство-избегание, ПЛРП-планирование решения проблемы, ПОЛП — положительная переоценка.

Таблица 2. Корреляционные связи копинг-стратегий и личностных смыслов болезни

Шкалы		Р	С	П	У	О	ПЩ	В	О
К	r	0,3	0,1	-0,2	-0,2	-0,3	-0,05	-0,3	0,06
Д	r	-0,3	0	-0,5*	0,01	0,2	0,1	0,01	0,2
С	r	-0,2	-0,3	-0,01	-0,4	-0,01	-0,3	-0,04	0,3
ПСП	r	-0,07	-0,02	0,2	0,05	-0,3	0,1	0,2	-0,09
ПРО	r	-0,4	-0,4	0,07	-0,5*	-0,1	-0,1	-0,2	0,4
БИ	r	-0,4	-0,4	-0,1	-0,2	-0,3	-0,4	-0,2	0,4
ПЛРП	r	-0,3	-0,2	-0,09	-0,08	-0,07	-0,1	0,09	0,2
ПОЛП	r	0,4	0,2	-0,05	0,04	0,2	-0,07	-0,04	0,07

*Примечание. **Корреляция значима на уровне 0,01 (двухсторонняя). * Корреляция значима на уровне 0,05 (двухсторонняя).

Личностные смыслы заболевания: Р — расплата, С — слабость, П — потеря, У — угроза, О — облегчение, ПЩ — помощь, В — вызов, О — опыт. Стратегии совладающего поведения: К — конфронтация, Д — дистанцирование, С — самоконтроль, ПСП — поиск социальной поддержки, ПРО — принятие ответственности, БИ — бегство — избегание, ПЛРП — планирование решения проблемы, ПОЛП — положительная переоценка.

ванию смысла невосполнимой потери здоровья и угрозы, которую невозможно преодолеть, характерно для подростков, в структуре совладающего поведения, применяющие дистанцирование и принятия ответственности. Указанные стратегии предполагают снижение эмоциональной вовлеченности за счет субъективности снижения значимости заболевания, поэтому подростки воспринимают его как угрозу своей жизни и здоровью [1].

В результате исследования мы сформулировали вывод о том, что существует взаимосвязь между особенностями

совладающего поведения и внутренней картиной болезни у подростков с острым лимфобластным лейкозом. У подростков с ОЛЛ с выраженной тревожной симптоматикой с наибольшей вероятностью могут быть сформированы следующие копинг-стратегии: «поиск социальной поддержки», «принятие ответственности» и «бегство-избегание». У подростков с ОЛЛ с такими личностными смыслами как «потеря» и «угроза» наиболее редко встречаются такие копинг-стратегии как «дистанцирование» и «принятие ответственности».

Литература:

1. Грановская, Р. М. Психологическая защита у детей / Р. М. Грановская, И. М. Никольская — СПб., 2010. — 352 с.
2. Ивашкина, М. Г. Психологические особенности личности онкологически больных детей: дис.... канд. психол. наук. М., 1998. 166 с.
3. Ташлыков, В. А. Психология лечебного процесса / В. А. Ташлыков. — Л.: Медицина, 1984. — с. 128.
4. Lazarus, R. S., Folkman, S., Stress, appraisal, and coping. New York: Springer, 1984.

Особенности стресса у молодежи в период пандемии COVID-19 в России и за рубежом

Михайлов Игорь Вадимович, студент магистратуры;
Лубовский Дмитрий Владимирович, кандидат психологических наук, доцент, профессор
Московский государственный психолого-педагогический университет

В статье автор ставит целью сравнить уровень воспринимаемого стресса у молодежи, вызванного COVID-19, в исследуемых странах.

Ключевые слова: COVID-19, стресс, студенты.

Вспышка пандемии COVID-19, начавшаяся в 2019 году с самого начала вызвала в средствах массовой информации бурный резонанс. В России к новой болезни поначалу относились скептически и даже с юмором. Отношение изменилось после заявления Всемирной Организации Здравоохранения 11 марта 2020 года о том, что вспышка нового заболевания приобрела характер пандемии. Незнание, ограничение свободы, передвижения, опасения заболеть были характерны для большинства населения во множестве стран. Исследователи отмечали, что для множества людей в то время были характерны повышенная тревожность и другие признаки переживания стресса. Психологическая ситуация осложнялась явными признаками неготовности системы мирового здравоохранения к таким масштабным пандемиям и невозможностью избежать карантин и самоизоляции, что также способствовало состоянию стресса у населения.

В связи с этим, чрезвычайно актуально проведение широкомасштабных исследований для выявления тенденций и разработки рекомендаций по преодолению стресса, связанного со стрессогенными внешними обстоятельствами (на примере COVID-19).

Зачастую психические реакции на опасность носят универсальный характер. В работе нам представится возможность изучить научные труды, исследующие шаблоны психологического реагирования в условиях столкновения с таким стрессором как эпидемия. В исследовании стресса у молодежи Москвы у нас реализовалась возможность выявить закономерности поведения молодежи в схожих условиях в разных странах. Полученные данные могут быть применены на практике для консультирования населения по вопросам компенсации посттравматических стрессовых реакций, связанных с последствиями пандемии COVID-19, а также для индивидуального и группового консультирования по психопрофилактике стресса.

Целью данного исследования был сравнительный анализ уровня стресса населения в России по ретроспективной оценке — через два года после начала эпидемии COVID-19 по сравнению с данными аналогичных иссле-

дований, проведенными в США и Китае. **Гипотеза** заключается в том, что имеются существенные различия воспринимаемого стресса, вызванного пандемией COVID-19, у молодежи России (в ретроспективной оценке) и других исследуемых стран.

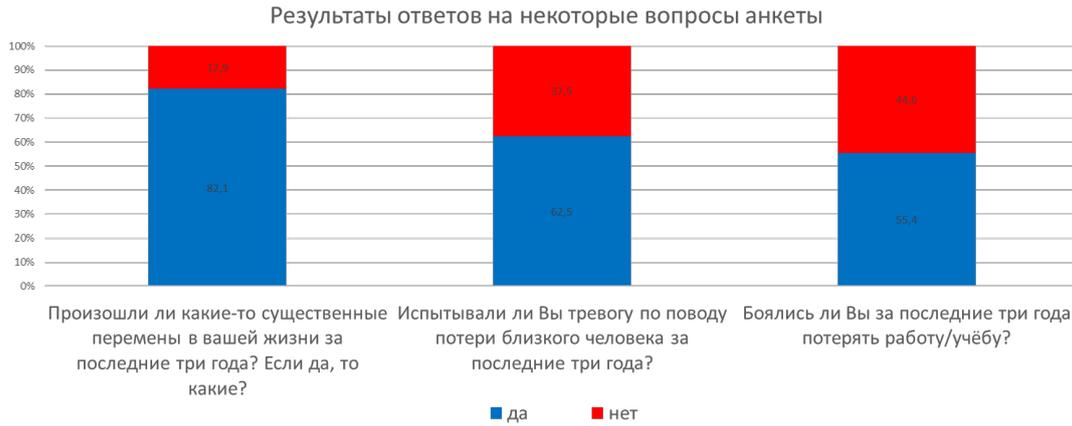
Проведен теоретический анализ исследований стресса, начиная от теории Селье и заканчивая современными отечественными и зарубежными исследованиями стресса в период пандемии COVID-19. Были выявлены такие особенности стрессовых состояний человека в связи с пандемией COVID-19, как тесная взаимосвязь между фактом значимых изменений в жизни и тревожностью по этому поводу; влияние уровня воспринимаемого стресса на выбор копинга эмоциональной поддержки.

На основе изучения литературы и особенностей поведения людей в разных мировых пандемиях прошлого, мы предположили наличие существенных различий ощущаемого стресса у молодежи в исследуемых странах в период пандемии COVID-19.

Исследование в России проводилось на выборке, в которую входили студенты 1-5 курса университетов: Московского государственного психолого-педагогического университета, ФГБОУ ВО «МИРЭА — Российский технологический университет», Британской высшей школы дизайна, всего в исследовании приняли участие 83 человека. Из них 17 мужчин и 66 женщин. Исследование проводилось по методике виртуального снежного кома, т.е. задание получили несколько студентов, после чего самостоятельно вовлекли своих однокурсников или друзей старших\младших курсов своего университета.

Чтобы быть уверенными, что данные, полученные с помощью опросника «Шкала воспринимаемого стресса» сейчас можно сравнивать с данными, полученными зарубежными исследователями сразу после пандемии, были приняты два решения:

Во-первых, перед непосредственно исследованием студенты отвечали на вопросы авторской анкеты, которые были призваны подтвердить валидность выборки. Вот несколько примеров:



Во-вторых, инструкция опросника «Шкала воспринимаемого стресса» в Российском варианте была составлена таким образом, чтобы отсылать к прошлому опыту. То есть, если в оригинале опросника большая часть вопросов задается про опыт последних двух месяцев жизни, то в инструкции рецензентов просили ответить на вопросы в ретроспективном ключе. Инструкция к тесту была следующей:

«В рамках исследования психологического здоровья студентов Московский Государственный Психолого-Педагогический Университет проводит анкетирование студентов для изучения их отношения к условиям, обусловленным пандемией COVID-19. Обращаемся к Вам с просьбой принять участие в опросе и ответить на вопросы данной анкеты. Анкетирование проводится анонимно, а результаты будут использоваться только в обезличенном виде и только в научно-исследовательских целях. Для нас ценно Ваше личное мнение. Постарайтесь

вспомнить своё состояние весной 2020 года и ответьте на вопросы так, как ответили бы тогда. Обведите, пожалуйста, подходящий вариант ответа. Проверьте, что Вы выбрали не более одного варианта ответа на каждый вопрос».

Согласно результатам исследования, с помощью опросника «Шкала воспринимаемого стресса» у студентов был выявлен преимущественно высокий уровень воспринимаемого стресса, средний балл среди респондентов составил 34,16; у 81% респондентов уровень воспринимаемого стресса оценивается как высокий.

В США и Китае на момент весны 2020 года наблюдался различный уровень воспринимаемого стресса. В России, по ретроспективной оценке, уровень воспринимаемого стресса является средним между Китаем и США. Предположительно такой результат связан с динамикой распространения вируса и введением эпидемиологических ограничений.



Была также выявлена связь переживаемого стресса и готовности обратиться к другим людям за эмоциональной поддержкой или получить ее от других. Чем выше уровень воспринимаемого стресса, тем чаще респонденты прибегают именно к запросам к окружающим об эмоциональной поддержке.

Высокий уровень переживаемого стресса (в ретроспективной оценке) может свидетельствовать о фазе дистресса и истощения в обществе в связи с проживанием стресса от последствий COVID-19.

Литература:

1. 2016 Вестник Санкт-Петербургского университета Сер. 16 Вып. 2 Медицинская психология УДК 159.92 В.А. Абабков, К. Барышникова, О.В. Воронцова-Венгер, И.А. Горбунов, С.В. Капранова, Е.А. Пологаева, К.А. Стуков Валидизация русскоязычной версии опросника «шкала воспринимаемого стресса-10»
2. Вызовы пандемии COVID-19: психическое здоровье, дистанционное образование, интернет-безопасность: сб. материалов. Т. 1./Составители: В.В. Рубцов, А.А. Шведовская; ред.: В.В. Рубцов, А.А. Марголис, И.В. Вачков, О.В. Вихристюк, Н.В. Дворянчиков, Т.В. Ермолова, Ю.М. Забродин, Н.Н. Толстых, А.В. Хаустов, А.Б. Холмогорова, А.А. Шведовская. М.: Издательство ФГБОУ ВО МГППУ, 2020. 480 с
3. Устинов, А.Л., Набойченко Е.С., Чупракова С.В. Человек в условиях мировых пандемий: историко-психологический обзор // Личность в меняющемся мире: здоровье, адаптация, развитие. 2021. Т. 9. № 1 (32). с. 7-17. DOI: 10.23888/humJ202117-17
4. Benham, G. (2021). Stress and sleep in college students prior to and during the COVID-19 pandemic. *Stress and Health*, 37 (3), 504-515. <https://doi.org/10.1002/smi.3016>
5. Gao, J., Zheng, P., Jia, Y., Chen, H., Mao, Y., Chen, S., Wang, I., Fu, H., & Dai, J. (2020). Mental health problems and social media exposure during COVID-19 outbreak. *PLoS One*, 15 (4), 1-10. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0231924>
6. Liu, S., Liu, Y., & Liu, Y. (2020). Somatic symptoms and concern regarding COVID-19 among Chinese college and primary school students: A cross-sectional survey. *Psychiatry Research*, 289, 1-5. <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2020.11307>

Особенности мотивации достижения у студентов вузов разных курсов обучения

Овчинникова Анна Игоревна, студент;

Шаблиевский Матвей Юрьевич, студент

Белгородский государственный национальный исследовательский университет

В статье представлены результаты изучения мотивации достижения студентов разных курсов обучения. Показано, что для первокурсников характерно доминирование мотива избегания неудач по сравнению со студентами выпускного курса.

Ключевые слова: мотивация, мотив достижения успеха, мотив избегания неудач, студенты.

Мотивация достижения — это феномен, без которого нельзя представить полноценное развитие личности. Достижение чего-либо — это деятельность, при которой человек ставит достаточно высокие для себя стандарты и стремится добиться соответствующих этим стандартам результатов, после чего проводит оценку проделанной работы, т.е. достигает определенного уровня, который считает обязательным для себя. В конце 1930 — х гг. Г. Мюррей в рамках собственной теории психологических потребностей указал на то, что потребность достижения, т.е. стремление побеждать, преуспевать и преодолевать препятствия, характерна для любого человека.

Место мотивации достижения в структуре личности может быть представлено когнитивным и атрибутивным подходами. В рамках когнитивного подхода выдвигается положение о том, что роль мотивации и веры человека в собственные силы оказывает большее влияние на успешное выполнение деятельности, чем объективные способности субъекта. В атрибутивном подходе рассматриваются особенности понимания причин переживаемых и наблюдаемых событий, а также чьего-либо поведения [1].

Мотивацию достижения обычно рассматривают в рамках учебной и профессиональной деятельности — то есть в сферах, где присутствует направленность на результат, так как в этих областях она имеет наибольшее значение. Согласно Х. Хекхаузену, эта деятельность должна:

- 1) оставлять после себя осязаемый результат;
- 2) результат деятельности должен оцениваться качественно или количественно;
- 3) требования к оцениваемой деятельности не должны быть ни заниженными, ни завышенными, т.е. деятельность может увенчаться успехом, но этого может и не произойти;
- 4) для оценки результатов деятельности должна иметься определенная сравнительная шкала и в рамках этой шкалы некий нормативный уровень, считающийся обязательным;
- 5) деятельность должна быть желанной для субъекта, и ее результат должен быть получен им самим [2].

Решительные сдвиги в общем строении и содержании мотивационной сферы человека происходят в старшем подростковом и юношеском возрасте, приходящимся на годы студенчества.

Целью нашего исследования являлось изучение особенностей мотивации достижения студентов в процессе обучения в вузе. В исследовании принимали участие студенты НИУ «БелГУ» 1 курса обучения (30 человек) и 4 курса (34 человека). В качестве диагностического инструментария была использована методика «Диагностика мотивации достижения» А. Мехрабиана.

Результаты исследования показали, что для 57% первокурсников характерно доминирование мотива избегания неудачи (рис. 1). Это проявляется в мотивации избежать неудачи больше, чем добиться непосредственно успеха. Для таких студентов более характерна неуверенность в себе, а также озабоченность оценками и боязнь критики.



Рис. 1. Распределение студентов 1 курса по доминирующему типу мотивации достижения (%)

Для 29% первокурсников характерно доминирование мотива достижения успеха, что указывает на постановку данными студентами положительных целей, к достижению которых они стремятся. Такие студенты рассчитывают на успех в новом деле.

У 14% студентов 1 курса не был выявлен доминирующий мотив достижения. Это может указывать на наличие у студентов как признаков поведения стремления к успеху, так и избегания неудачи.

Результаты исследования мотивации достижения студентов 4 курса представлены на рисунке 2.



Рис. 2. Распределение студентов 4 курса по доминирующему типу мотивации достижения (%)

По сравнению с первокурсниками количество студентов 4 курса с доминированием мотива избегания неудачи уменьшилось на 42%. В то же время на 36% увеличилось количество студентов, у которых выявлен неопределенный мотив достижения. Количество студентов с доминированием мотива достижения успеха увеличилось на 6%.

Статистический анализ данных с помощью U-критерия Манна-Уитни показал, что существуют значимые раз-

личия ($p \leq 0,01$) мотивации достижения студентов 1 и 4 курсов обучения.

Мы полагаем, что наблюдаемые изменения в структуре мотивации достижения студентов 4 курса связаны с более глубоким и содержательным освоением профессии, с завершением процесса обучения и получением диплома и, соответственно, большей ориентацией на будущую профессиональную деятельность.

Литература:

1. Крупнов, А.И., Шляхта Д.А. Комплексные исследования свойств личности: теория и практика [Текст]/А.И. Крупнов, Д.А. Шляхта. — М.: Просвещение, 2017. — 220 с.
2. Хекхаузен, Х. Психология мотивации достижения/Х. Хекхаузен — СПб.: Речь, 2001. — 256 с.

Особенности ролевых ожиданий и притязаний в браке у людей разного возраста

Овчинникова Анна Игоревна, студент;

Шаблиевский Матвей Юрьевич, студент

Белгородский государственный национальный исследовательский университет

В статье раскрыта проблема характера различий ролевых ожиданий и притязаний у людей разного возраста. Рассмотрены и проанализированы ролевые ожидания и притязания в подростковом, юношеском и взрослом возрасте.

Ключевые слова: ролевые ожидания, ролевые притязания, значимость семейных ценностей, различия.

Данное исследование является актуальным, так как в процессе жизни каждый человек формирует определенные ролевые ожидания и притязания от партнера, которые могут отличаться друг от друга во времени по определенным критериям.

Принятие семейных ролей определяется влиянием особенностей мотивационно-потребностной и ценностно-смысловой сферами членов семьи, а также их личностными особенностями. Репертуар, усвоенных ролей в детстве или подростковом возрасте межличностных ролей и опыт их исполнения переносится молодоженами в свою семейную жизнь, таким образом, определяется характер межличностного общения. [2]

В семейной жизни взаимоотношения людей часто зависят от ролевых распределений обязанностей мужа и жены. Данное представление формируется в процессе жизни. Каждый участник любовных отношений имеет собственные умозаключения о том, как должны строиться отношения, и какую роль будет выполнять сам человек и его партнер. Отсюда ученые выделяют два понятия: ролевые притязания и ожидания. Та готовность передавать выполнение каких-либо обязанностей в диаде своему партнеру и называется ролевыми ожиданиями. Притязания же наоборот подразумевают под собой желание и готовность выполнять те или иные функции в данных отношениях. Порой ролевые притязания проявляются в готовности партнера привносить новые элементы в различные сферы семейной жизни. Баланс между ролевыми притязаниями и ожиданиями во многом будет определять успех брачных отношений.

Теоретическую основу исследований по данной теме составили труды как отечественных, так и зарубежных авторов. Среди ученых, занимавшихся данным вопросом, можно выделить К. Маркса, Л.Б. Шнейдера, П. Сорокина, а также М. Вебера и других. В трудах данных исследователей понятие семьи определялось в первую очередь как социальное явление, которое неотделимо находится в основе общества.

И. Ю. Зудилина, рассматривая структуру психологической готовности к созданию семьи, особо выделяет когнитивный компонент, который представляется как система знаний о предназначении семьи, ее роли в обществе и в жизни каждого человека, о тонкостях брачных отношений; понятие о системе функций и обязанностей по отношению к будущей жене или мужу; об особенностях

и отличительных чертах собственной личности и возможных отношениях со своим партнером. Показателями когнитивного компонента являются ролевые притязания и ожидания в браке. Раскрываются и проявляются ценностно-смысловые качества личности. Человек лучше представляет свои функции в семье, и то, чего от него ожидают [3].

Характер супружеских отношений во многом зависит от степени согласованности семейных ценностей мужа и жены и ролевых представлений о том, кто и в какой степени отвечает за реализацию определенной семейной сферы. Адекватность ролевого поведения супругов зависит от соответствия ролевых ожиданий (установка мужа и жены) на активное выполнение партнером семейных обязанностей и ролевых притязаний (личная готовность каждого из партнеров выполнять семейные роли). [1]

Задачи исследования: Изучить критерии ролевых ожиданий и притязаний; выявить различия в ролевых притязаниях и ожиданиях данной выборки.

Цель исследования: Выявить различия ролевых ожиданий и притязаний от разного возраста.

В исследовании принимали участие испытуемые разного возраста (14–22), проживающие в городе Белгород. Всего в исследовании приняло участие 109 человек. Тестирование проводилось с использованием Google Forms.

Для выявления отличий в ролевых ожиданиях и притязаниях у испытуемых разного возраста использовалась методика определения ролевых ожиданий партнера (А. Н. Волкова). Данная методика позволяет изучить представления испытуемых о значимости в семейной жизни сексуальных отношений, личной общности мужа и жены, родительских обязанностей, профессиональных интересов каждого из партнеров. Также изучается хозяйственно-бытовое обслуживание, моральная и эмоциональная поддержка, и значимость внешней привлекательности партнера. Данная методика позволит уточнить представления испытуемых о желаемом распределении ролей в семейной жизни при реализации семейных функций.

Проанализируем полученные данные.

В процессе исследования испытуемые были разделены на 3 группы. В зависимости от возраста, для определения отличий между ними в рамках выбранной темы. Первая группа включает испытуемых 14-16 лет, вторая — 17-19 лет, а третья группа 20-22 года.

Также в исследовании был применен метод математической статистики Н-критерий Крускала-Уоллиса, для определения значимости отличия в полученных данных в сфере ролевых ожиданий и притязаний.

По результатам методики определения ролевых ожиданий (А.Н. Волкова) можно заметить, что в сфере значимости семейных ценностей имеется статистически значимое отличие, а именно в аспекте межполовых отношений (0,000) и аспекте личностной идентификации (0,032), при $p \leq 0,05$.

В сфере межполовых отношений данная статистическая значимость была установлена первой группой испытуемых, набравших 2,7 балла в средней значимости по выборки. Данное количество баллов соответствует низкому уровню важности в сравнении с другими группами. Исходя из этого, можно заключить, что подростки (14-16 лет) не придают большого значения межполовым отношениям. Это может быть вызвано недостаточной зрелостью как самого организма, так и психики подростка.

В области личностной идентификации статистически важное отличие было установлено в группе подростков —

7,6 баллов (высокое значение). Что указывает на стремление найти максимально похожего на себя партера.

В сфере ролевых ожиданий между группами не было выявлено статистически важных отличий. Это может быть связано с независимостью ролевых ожиданий от возраста.

В сфере ролевых притязаний были найдены достоверные различия лишь по шкале внешней привлекательности (0,000) при $p \leq 0,05$. Подростки 14-16 лет в значительной степени оценивают свою готовность прилагать усилия к внешней привлекательности для своего партнера (7,5 баллов), в отличии от других групп. При этом было также выявлено постепенное снижение среднего балла по группам — 2 группа набрала 6,3 балла; 3 группа лишь 5,7. Это может указывать на возможное снижение желания выглядеть привлекательно для партнера.

Исходя из данного исследования, можно заключить, что ролевые притязания и значимость семейных ценностей действительно имеют статистически значимые отличия по возрасту.

Литература:

1. Дружинин, В. Н. Психология семьи/В. Н. Дружинин. — 3-е изд. — Москва [и др.]: Питер, 2012. — 176 с.
2. Ковалев, С. В. Психология семейных отношений/С. В. Ковалев. — Москва: Педагогика, 1987. — 159 с.
3. Петросова, М. Ц. Исследование ролевых ожиданий и притязаний в браке/М. Ц. Петросова // *Akademická Psychologie*. — 2016. — № 4. — с. 49-53.

Психологическое консультирование клиентов с разным уровнем креативности

Пантелеев Александр Фёдорович, кандидат психологических наук, доцент;

Луценко Ольга Петровна, студент магистратуры

Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н. Г. Чернышевского

В статье рассматриваются особенности работы психологического консультанта в зависимости от уровня креативности клиента.

Ключевые слова: креативность, творческий, креативное поле, уровень креативности, уровень понимания, рекомендации, психологический консультант, клиент, дивергентное мышление.

В работе психологического консультанта с клиентами коммуникативная деятельность является важнейшим инструментом, поскольку в ходе нее происходит обмен информацией и формируется информационное сознание [5]. Чтобы этот инструмент приносил положительное воздействие, необходимо уделять внимание границам, регулирующим конфиденциальность, для обеспечения открытого диалога с клиентом [4]. Коммуникация должна отталкиваться от нужд и индивидуальных особенностей клиента [7, 8].

Актуальность статьи обусловлена тем, что психологическое консультирование основывается на индивидуальном подходе к клиенту, однако индивидуальность субъекта консультаций определяется в ходе работы и только с той стороны, которую демонстрирует клиент,

замечает и считывает консультант. При этом зачастую аспект креативности не учитывается и не считается значимым, в то время как от уровня креативности зависит выбор методов работы и того, как клиент сможет воплотить в жизнь рекомендации консультанта.

Психологический консультант должен учитывать особенности дивергентного мышления клиента, чтобы понимать, как будут восприняты и выполнены рекомендации психолога: будет ли клиент следовать им точно и пошагово, будет ли видоизменять и подстраивать под себя или совсем откажется выполнять.

В научной литературе недостаточно изучен аспект связи уровня креативности клиента со спецификой психологического консультирования.

Цель статьи — определить специфику психологического консультирования клиентов с разным уровнем креативности.

Данная статья ставит перед собой задачу определить понятие креативности и на основе выбранного метода выделить особенности работы психологического консультанта в зависимости от уровня креативности клиента.

Креативность — одна из определяющих составляющих самоактуализации. Тот уровень, на котором человек способен проявиться творчески и его способность мыслить нестандартно определяют когнитивные процессы и варианты реакций на ход психологической консультации. Уровень креативности человека измерим и определяется уровнем его дивергентного мышления или способностью находить множество разных решений одной задачи [1, 6].

Исследование связи креативности с уровнем понимания рекомендаций психологического консультанта проводилось в 4 этапа, каждый из которых проходил в рамках индивидуального приема:

1. Первичная индивидуальная консультативная сессия. Каждый испытуемый проходил на ней 3 этапа психологического консультирования по Р.С. Немову [3]: настроечный (знакомство), диагностический (исповедь клиента, уточнение проблемы, психодиагностика клиента), рекомендательный (практические рекомендации клиенту).

После нее на этой же встрече проводилась оценка уровня понимания рекомендаций по методу А.Ф. Пантелеева после первой сессии.

2. Исследование по методике «Креативное поле» Д.Б. Богоявленской [2].

3. Повторная индивидуальная трехэтапная консультативная сессия по Р.С. Немову, включающая рекомендательный этап.

После нее на этой же встрече проводилась оценка уровня понимания рекомендаций по методу А.Ф. Пантелеева после сессии и оценка выполнения рекомендаций, данных на первой встрече.

4. Повторная встреча для оценки выполнения рекомендаций, данных на предыдущей встрече.

В исследовании приняли участие 20 человек в возрасте 28-57 лет, из них 45% — мужчины и 55% — женщины. Для проведения исследования было организовано 80 встреч.

Для оценки уровня понимания клиентом рекомендаций, данных во время консультирования, использовалась методика А.Ф. Пантелеева. Критерии оценки сформулированы им, исходя из наблюдений во время консультирования и психологической теории понимания.

Согласно данной методике существуют следующие параметры оценки уровня понимания клиента в отношении данных специалистом рекомендаций:

- 1) клиент может повторить точную формулировку рекомендации, данной ему психологом;
- 2) клиент может привести пример жизненной ситуации, в которой рекомендация будет реализована;
- 3) клиент может рассказать о своих соответствующих рекомендации действиях по ее исполнению;

4) клиент может предложить свои правильно обоснованные дополнения или изменения в рекомендацию;

5) клиент может сделать прогноз результативности выполненных рекомендаций лично для него.

В ходе консультирования психологический консультант может дать несколько рекомендаций. Каждая из них оценивается последовательно по всем вышеперечисленным критериям. Если клиент выполняет критерий, то получает один балл. Следовательно, по каждой рекомендации он может набрать от 0 до 5 баллов. После того, как экспериментатор оценивает понимание каждой данной им рекомендации, баллы суммируются и делятся на количество рекомендаций. В итоге получается средний балл, по которому определяется уровень понимания клиентом рекомендаций.

Если средний балл — от 1 до 3,4 — клиент имеет первый уровень понимания. Этот уровень характеризуется тем, что клиент понимает данные ему рекомендации: может их повторить и придумать ситуацию из реальной жизни, в которой может их использовать, описывая реализацию рекомендаций в подробностях. Рекомендации должны быть четкие и понятные, легко выполнимые.

Если средний балл — от 3,5 до 4,5 — то клиент имеет второй уровень понимания. Этот уровень характеризуется не только полным пониманием рекомендаций и готовностью их выполнять, но и элементом креативности. Здесь испытуемый анализирует рекомендации и обоснованно меняет их, объясняя свои решения. Рекомендации должны оставлять место для коррекции клиентом.

Если средний балл — от 4,6 до 5 — то клиент имеет третий уровень понимания. На этом уровне испытуемый демонстрирует высокую интеллектуальную активность и креативность. Испытуемый анализирует, обобщает и прогнозирует, что говорит о способности адаптировать под свои нужды рекомендации психолога, быть избирательным и осознанным в применении рекомендаций психолога. Рекомендации должны оставлять место творческому подходу к их реализации, задавать вектор движения и не описывать четкую последовательность действий.

Исследование по методике «Креативное поле» проходило на второй встрече. Использовалась цилиндрическая доска. Данная часть эксперимента состояла из этапа обучения и основного этапа.

Каждый испытуемый решил 6 задач в обучающей части эксперимента, также все или часть из предложенных 12 задач на основной части эксперимента. Эксперимент был разбит на пять серий. Они были проведены в один день с перерывами. Продолжительность каждой у разных испытуемых — от 10 до 40 минут.

Задачей экспериментатора было проследить связь между уровнем креативности испытуемых и их отношением к выполнению рекомендаций психологического консультанта.

В эксперименте человек работает на стандартной шахматной доске, рассматривая ее как развернутый цилиндр. Цилиндрическая шахматная доска — это стандартная шахматная доска с 64 полями, свернутая в трубку, так что пло-

скость «а» соприкасается с плоскостью «h». Испытуемый передвигает фигуры на плоском поле, при этом держит в голове форму цилиндра и возможности ходов на цилиндрическом поле. Соответственно, испытуемый обобщает и выявляет закономерности поля, а затем решает задания.

Экспериментатор по количеству способов решения задач определил уровень дивергентного мышления и креативности, в соответствии с которым давал рекомендации после 3 встречи. На 3 встрече была проведена повторная индивидуальная трехэтапная консультативная сессия по Р.С. Немову, включающая рекомендательный этап. После чего проведена оценка уровня понимания рекомендаций по методу А.Ф. Пантелеева после сессии. А также оценка выполнения рекомендаций, данных на первой встрече.

На 4 встрече была произведена оценка выполнения рекомендаций, данных на предыдущей встрече.

По результатам исследования были сделаны следующие выводы:

1. Креативность различается и делится на уровни по степени творческой составляющей в порядке возрастания: стимульно-продуктивный (45% испытуемых в данном исследовании), эвристический (30% испытуемых в данном исследовании), высший эвристический (25% испытуемых в данном исследовании) и креативный (0% испытуемых в данном исследовании). Таким образом, наибольшее количество составляют представители стимульно-продуктивного уровня, наименьшее — креативного.

2. По уровню понимания рекомендаций, данных психологом, клиенты делятся на три уровня. Эти уровни в 80% случаев соотносятся с уровнями креативности клиентов следующим образом: в первой группе понимания — клиенты со стимульно-продуктивным уровнем, во второй — с эвристическим, в третьей — с высшим эвристическим.

3. Клиенты, которые имеют стимульно-продуктивный тип креативного мышления придерживаются рекомендаций данных психологом и готовы выполнять их пошагово. Они не дополняют рекомендации специалиста и не вносят коррективы. Им важно успешно выполнить предложенное задание в том виде, в каком оно было представлено.

4. В работе с ними предпочтительно подробно проговаривать ход самостоятельной работы клиента. Количество рекомендаций должно быть достаточным для решения проблемы.

5. Клиенты эвристического уровня креативности проявляют творческий подход в анализе и видоизменении

рекомендаций, предложенных психологом. Они предпочитают обсуждать и обдумывать каждую рекомендацию, примерять ее на обстоятельства реальности и адаптировать под свои качества характера, особенности поведения и окружения. Такие клиенты могут вступать с психологом в конструктивный диалог и объяснять, что и почему они могут и будут делать, а что из рекомендованного — нет.

6. Психологическим консультантам следует предлагать эвристикам не четкий план действий, а задавать вектор движения, оставляя им свободу выбора конкретных шагов в направлении решения проблемы. Количество рекомендаций может быть небольшим. Рекомендации должны вовлекать те ресурсы, которые клиент имеет для решения проблемы.

7. Клиенты высшего эвристического уровня отличаются тем, что в их деятельности присутствует больше креативности и мыслительной активности. Они могут самостоятельно генерировать множественные решения проблемы и разрабатывать рекомендации под руководством психолога.

8. Психологическому консультанту следует обсудить с клиентом высшего эвристического уровня индивидуальные причины возникновения проблемы и определить, какие качества характера и поведение мешают клиенту решить проблему самостоятельно. Психологу стоит сконцентрироваться на выявлении у клиента ресурсов, которые помогут ему самостоятельно определить пути решения проблемы.

9. Клиенты креативного уровня могут предложить многообразие нетривиальных вариантов решения каждой проблемы. Они стараются проанализировать данные психологом рекомендации и видоизменить их по своему усмотрению. Могут аргументировать решение и спрогнозировать последствия.

10. Роль психологического консультанта при работе с клиентами креативного уровня — помочь им раскрыть сильные стороны, которые помогут решить проблему, определить то, что мешает самостоятельному решению проблемы, а также помочь выбрать действенные решения. При прогнозировании результатов дать клиенту прожить разные ситуации и выбрать оптимальный путь решения проблемы самостоятельно. Психологу следует давать клиенту свободу в плане поиска решений собственной проблемы и разработки рекомендаций, обсуждать их, выявлять оптимальные, исключать неподходящие.

Проведенное исследование показало, что уровень креативности клиента оказывает существенное влияние на восприятие понимания ситуации консультирования, как следствие специфику психологического консультирования по ряду выработанных рекомендаций.

Литература:

1. Богоявленская, Д.Б. Природа творческих способностей // Вестник гуманитарного научного фонда. № 1. 1997. С 166-172.
2. Богоявленская, Д.Б. Психология творческих способностей. Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. — М.: Издательский центр «Академия», 2002. — 320 с.

3. Немов, Р. С. Психология: Учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений. 4-е изд. — М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. — 688 с.
4. Петронио, С. Коммуникация как средство преодоления межличностного кризиса // Вопросы психологии. 2019. № 5. с. 72-79.
5. Altman, I. Didactic Model in Communication // Psychology and Medicine. 2014. № 4. P. 23-29.
6. Guilford, J. P. The Nature of Human Intelligence. Mc Graw-Hill, 1967.
7. Personalized Psychotherapy: A Treatment Approach Based on Theodore Millon's Integrated Model of Clinical Science Stephen Strack¹ and Theodore Millon / Journal of Personality, 12. 2013.
8. Yalom, I. D. Existential psychotherapy (5th ed.). Basic Books, 2010.

Повышение уровня эмоционального интеллекта в подростковом возрасте посредством психологического тренинга

Титова Валентина Михайловна, студент магистратуры;
Светлова Александрина Антоновна, кандидат психологических наук, доцент
Московский государственный психолого-педагогический университет

Высокий уровень эмоционального интеллекта является необходимым условием для успешного общения и взаимодействия с окружающими. Формирование и повышение эмоционального интеллекта является важным на всех этапах развития, но особенно чувствительным периодом является подростковый возраст, так как главные изменения в этом возрасте связаны со сферой эмоций и мышления. Высокий уровень эмоционального интеллекта позволяет подросткам без чрезмерного напряжения контролировать свои эмоции, достигать более высокого уровня саморегуляции и улучшать свое поведение, что существенно повышает успеваемость в учебе. Факторов, влияющих на особенности эмоционального интеллекта, много, однако эффективным способом развития эмоционального интеллекта у подростков является психологический тренинг. При этом на сегодняшний день не проводился подробный сравнительный анализ тренинговых программ для подростков. Проблема развития эмоционального интеллекта остается недостаточно изученной, при этом является актуальной, несмотря на большое количество отечественных и зарубежных исследований. В России существует ряд тренинговых программ, направленных на развитие всех компонентов эмоционального интеллекта. Мы рассмотрели две программы, использующие различные методы развития эмоционального интеллекта, а также проанализировали их эффективность для подростков.

Общей гипотезой исследования выступило утверждение, что между формой организации психологического тренинга и уровнем развития эмоционального интеллекта у подростков существует связь. Частная гипотеза исследования сводится к тому, что преобладание практической деятельности в психологическом тренинге оказывает влияние на развитие эмоционального интеллекта у подростков.

В свою очередь теоретико-методологической основой стали:

— Представления об условиях и закономерностях, особенностях развития личности в подростковом возрасте (Д. Б. Эльконин)

— Теории и концепции изучения эмоционального интеллекта (Д. Люсин, Дж. Майер, Д. Карузо, П. Сэловей, Д. Гоулмен)

— Подходы и теории обеспечения и организации психологического тренинга (И. В. Вачков)

Для достижения поставленной цели и проверки выдвинутых гипотез были сформулированы задачи исследования:

1. На основе анализа научной литературы осуществить теоретическое исследование развития эмоционального интеллекта в подростковом возрасте
2. Проанализировать используемые педагогами и психологами подходы и технологии развития эмоционального интеллекта в подростковом возрасте
3. Изучить возрастные особенности подросткового возраста
4. Определить критерии оценки результативности тренинга, направленного на развитие эмоционального интеллекта в подростковом возрасте
5. Эмпирически определить взаимосвязь психологического тренинга и уровня развития эмоционального интеллекта

Для решения поставленных задач, помимо теоретического анализа, использовались эмпирические методы: наблюдение, беседа.

В качестве основных методик исследования применялись:

- «Оценка эмоционального интеллекта» (Н. Холл) [5];
- «Определение общей эмоциональной направленности личности» Б. И. Додонова [6];
- Корреляционный анализ данных (критерий Спирмена).

В работе сравниваются две тренинговые программы развития эмоционального интеллекта:

1. Тренинг для детей 10-12 лет «Властелин эмоций: эмоциональное лидерство»

2. Тренинг развития ресурсов эмоциональной компетентности у подростков

Исследование проводилось в учебных заведениях Москва в 2022-2023 годах. В исследовании принимали участие 92 ученика 7-8 классов (13-15 лет). Девочки 57% от общего количества респондентов, мальчики — 43%. Полученные данные были обработаны качественно и количественно.

Тренинг для детей 10-12 лет «Властелин эмоций: эмоциональное лидерство» — современный тренинг по психологическому общению и эмоциональному интеллекту. Программа основана на современной концепции коучинга, адаптированной для детей и подростков. Участники приобретают полезные навыки общения, лучше узнают себя и обретают уверенность в себе.

Каждый модуль включает в себя интерактивные элементы и позволяет детям взаимодействовать друг с другом и с тренером.

Тренинг развития ресурсов эмоциональной компетентности у подростков — программа предназначена для работы с подростками. В подростковом возрасте эмоциональная жизнь является наиболее чувствительной областью для возникновения переживаний, которые могут повлиять на последующее развитие всех черт личности. Важно научить подростков быть чувствительными к своим и чужим эмоциональным проявлениям и уметь анализировать и выражать их должным образом.

Цель тренинга — создать условия для развития эмоциональной компетентности молодых людей, которая является основой для понимания и выражения эмоций, саморегуляции и управления своими и чужими обстоятельствами в ситуациях неопределенности, стресса и конфликта.

Принципиальный момент тренинга — опора на личный опыт каждого участника по переживанию различных эмоциональных состояний.

До начала исследования была проведена первичная диагностика по указанным выше методикам. Рассмотрим полученные результаты.

Таблица 1. Результаты первичной диагностики по методике «Оценка эмоционального интеллекта» (Н. Холл)

Оценка ЭИ (Холл)	Эмоциональная осведомленность	Управление эмоциями	Самомотивация	Эмпатия	Распознавание эмоций других людей
Контрольная группа	11	10	9	7	6
Экспериментальная группа № 1 (СТАРТ)	9	8	7	9	7
Экспериментальная группа № 2 (СТАРТ)	10	9	8	10	10

Исходя из представленных данных, можно сделать следующие выводы:

Оценка ЭИ (эмоционального интеллекта) у всех групп находится на достаточно высоком уровне, однако контрольная группа показала более высокий результат, чем экспериментальные группы.

Эмоциональная осведомленность и управление эмоциями являются важными компонентами эмоционального интеллекта. В экспериментальных группах № 1 и № 2 они имеют немного более низкие значения, чем в контрольной группе.

Самомотивация является ключевым аспектом эмоционального интеллекта и может значительно повлиять на успех в различных областях жизни. Обе эксперимен-

тальные группы показали более высокий уровень самомотивации, чем контрольная группа.

Эмпатия — способность понимать и чувствовать эмоции других людей — также является важной составляющей эмоционального интеллекта. В обеих экспериментальных группах эмпатия показала более высокие результаты, чем в контрольной группе.

Распознавание эмоций других людей — еще один аспект эмоционального интеллекта. В экспериментальной группе № 2 был показан самый высокий уровень распознавания эмоций, тогда как контрольная группа и экспериментальная группа № 1 показали сравнимые результаты.

Далее рассмотрим результаты первичной диагностики «Определение общей эмоциональной направленности личности» Б. И. Додонова.

Таблица 2. Результаты первичной диагностики «Определение общей эмоциональной направленности личности» Б. И. Додонова

Определение общей эмоциональной направленности личности	Альтруистическая	Коммуникативная	Глорическая	Практическая	Пугническая	Романтическая	Гностическая	Эстетическая	Гедонистическая	Активная
Контрольная группа	0	7	6	5	7	8	4	2	7	2
Экспериментальная группа № 1 (СТАРТ)	2	7	7	6	8	9	3	2	6	0
Экспериментальная группа № 2 (СТАРТ)	3	6	7	7	6	9	5	3	7	1

Из представленных данных можно сделать следующие выводы:

Общая эмоциональная направленность личности в контрольной группе равна нулю, что может свидетельствовать о низкой эмоциональной гибкости и склонности к стереотипным мыслям и поведению. В то же время, обе экспериментальные группы показали положительную общую эмоциональную направленность, что может свидетельствовать об улучшении эмоциональной гибкости и способности адаптироваться к различным эмоциональным ситуациям.

Альтруистическая и коммуникативная направленности у всех групп были выше, чем другие типы. Это может указывать на важность социальной связи и сотрудничества для всех участников исследования.

В экспериментальной группе № 2 были обнаружены более высокие значения глорической, практической, романтической и гностической направленностей, что может свидетельствовать об улучшении участниками качества жизни, рефлексии, креативности и самоосознания.

В экспериментальной группе № 1 были обнаружены более высокие значения пугнической направленности, что может указывать на более высокий уровень конкурентоспособности и желания достичь успеха.

Что касается эстетической и гедонистической направленностей, то они были выше в контрольной группе, чем в экспериментальных группах, что может свиде-

тельствовать о большей склонности к удовольствиям и внешней привлекательности в контрольной группе.

Так, после проведения первичной диагностики, можно сделать вывод, что проведение тренингов по развитию эмоционального интеллекта в подростковом возрасте может помочь улучшить различные аспекты эмоциональной компетентности, которые были оценены в диагностических тестах. Например, тренинги могут помочь улучшить управление эмоциями, эмоциональную осведомленность, эмпатию, распознавание эмоций других людей и самомотивацию. Также тренинги могут помочь развить навыки коммуникации, альтруизма, практической ориентации и другие аспекты эмоциональной направленности личности.

После проведения первичной диагностики были выбраны программы тренингов для двух экспериментальных групп. Для первой группы Тренинг для детей 10-12 лет «Властелин эмоций: эмоциональное лидерство», а для второй — Тренинг развития ресурсов эмоциональной компетентности у подростков. Контрольная группа осталась так же без изменений.

После проведения тренингов повторно была проведена диагностика по методикам «Оценка эмоционального интеллекта» (Холл) и «Определение общей эмоциональной направленности личности» (Б.И. Додонов). Результаты повторной диагностики рассмотрим ниже.

Таблица 3. Результаты повторной диагностики экспериментальной группы № 1 «Оценка эмоционального интеллекта» (Холл)

Оценка ЭИ (Холл)	Эмоциональная осведомленность	Управление эмоциями	Самомотивация	Эмпатия	Распознавание эмоций других людей
Контрольная группа	11	10	9	7	6
Экспериментальная группа № 1 (СТАРТ)	9	8	7	9	7
Экспериментальная группа № 1 (ИТОГ)	18	16	14	17	16

Проведенный тренинг «Властелин эмоций: эмоциональное лидерство» оказал положительное влияние на развитие эмоционального интеллекта подростков.

По результатам оценки эмоциональной осведомленности, экспериментальная группа № 1 после тренинга показала значительный рост на 7 баллов по сравнению с контрольной группой и на 9 баллов по сравнению с начальной оценкой. Это свидетельствует о том, что подростки, прошедшие тренинг, стали более осведомленными о своих эмоциях и лучше понимают, как они влияют на их поведение.

Оценка управления эмоциями также выросла на 6 баллов по сравнению с контрольной группой и на 5 баллов по сравнению с начальной оценкой. Это говорит о том, что после тренинга подростки умеют более эффективно регулировать свои эмоции и не поддаваться им.

По оценке самомотивации группа также показала рост на 5 баллов по сравнению с контрольной группой и на 8

баллов по сравнению с начальной оценкой. Это свидетельствует о том, что подростки, прошедшие тренинг, стали более мотивированными к достижению своих целей и умеют управлять своими эмоциями для этого.

Оценка эмпатии увеличилась на 10 баллов по сравнению с контрольной группой и на 8 баллов по сравнению с начальной оценкой. Это свидетельствует о том, что после тренинга подростки стали более внимательными и чуткими к чувствам и потребностям других людей.

По оценке распознавания эмоций других людей экспериментальная группа № 1 также показала рост на 10 баллов по сравнению с контрольной группой и на 9 баллов по сравнению с начальной оценкой. Это свидетельствует о том, что проведенный тренинг «Властелин эмоций: эмоциональное лидерство» действительно смог повысить эмоциональную осведомленность и умение распознавать эмоции других людей у детей 10-12 лет. Результаты показывают, что участники экспериментальной группы

смогли значительно улучшить свои навыки и компетенции в эмоциональном развитии по сравнению с контрольной группой, которая не проходила тренинга.

Также важно отметить, что результаты экспериментальной группы на всех показателях значительно выросли после проведения тренинга. Это может свидетельствовать о том, что тренинг не только дал положительные результаты в краткосрочной перспективе, но и может иметь долговременный эффект на эмоциональное развитие детей.

Таким образом, проведенный тренинг «Властелин эмоций: эмоциональное лидерство» доказал свою эф-

фективность в повышении уровня эмоциональной осведомленности, управления эмоциями, самомотивации, эмпатии и распознавания эмоций других людей у детей 10-12 лет. Это может помочь детям лучше понимать свои эмоции, устанавливать более здоровые отношения с окружающими людьми и достигать успехов в различных сферах жизни.

Далее рассмотрим результаты экспериментальной группы №1 по методике «Определение общей эмоциональной направленности личности» Б.И. Додонова.

Таблица 4. Результаты повторной диагностики экспериментальной группы № 1 по методике «Определение общей эмоциональной направленности личности» Б. И. Додонова

Определение общей эмоциональной направленности личности	Альтруистическая	Коммуникативная	Глорическая	Пугническая	Практическая	Романтическая	Гностическая	Эстетическая	Гедонистическая	Акзигитивная
Контрольная группа	0	7	6	7	5	8	4	2	7	2
Экспериментальная группа № 1 (СТАРТ)	2	7	7	8	6	9	3	2	6	0
Экспериментальная группа № 1 (ИТОГ)	7	8	6	4	9	9	7	8	6	0

По результатам определения общей эмоциональной направленности личности можно сделать следующие выводы.

В контрольной группе самый высокий уровень альтруистической направленности, однако, после проведения тренинга в экспериментальной группе данный показатель вырос на 7 баллов, превывсив результат контрольной группы. Это может свидетельствовать о том, что участники тренинга стали более заботливыми и внимательными к окружающим людям.

Уровень коммуникативной направленности в контрольной и экспериментальной группе в начале был одинаковый, но после проведения тренинга у экспериментальной группы данный показатель вырос на 1 балл. Это может свидетельствовать о том, что участники тренинга стали более коммуникабельными и умеют эффективнее общаться с окружающими людьми.

Уровень глорической направленности снизился на 1 балл, что может указывать на снижение стремления к славе и популярности.

Уровень практической направленности вырос на что может свидетельствовать о повышении практичности и эффективности в решении задач.

Пугническая направленность уменьшилась на 3 балла по сравнению с начальной оценкой и на 3 балла по сравнению с контрольной группой. Это может указывать на то, что тренинг помог детям развивать более конструктивные стратегии решения конфликтов.

Уровень романтической направленности остался примерно на одном уровне во всех трех группах, что может

свидетельствовать о том, что проведение тренинга не оказало существенного влияния на данную эмоциональную направленность.

Из рисунка также видно, что уровень гностической направленности у экспериментальной группы стал выше, чем в начале. Это говорит о том, что дети начали проявлять больший интерес к изучению новых вещей, стремятся к пониманию сложных вопросов, задают много вопросов и анализируют полученную информацию.

Уровень эстетической направленности также повысился у экспериментальной группы после проведения тренинга. Это говорит о том, что у детей возросла степень интереса к искусству, красоте и эстетическим ценностям в общем смысле.

Уровень гедонистической направленности остался на том же уровне. Это говорит о том, что проведение тренинга не повлияло на данную направленность.

Уровень акзигитивной направленности не изменился. Так же остался равным нулю. Это значит, что участники не проявляют желания накопления материальных вещей или удовольствия от них, что может свидетельствовать о низкой значимости этих аспектов в их жизни или наоборот, высокой духовности и предпочтении духовных ценностей.

Таким образом, проведение тренинга положительно сказалось на группе и позволило улучшить результаты.

Далее рассмотрим результаты экспериментальной группы № 2 после проведения тренинга.

Для начала изучим уровень эмоционального интеллекта по Холлу.

Таблица 5. Результаты повторной диагностики экспериментальной группы № 2 по методике Оценка эмоционального интеллекта (Н. Холл)

Оценка ЭИ (Холл)	Эмоциональная осведомленность	Управление эмоциями	Самотивация	Эмпатия	Распознавание эмоций других людей
Контрольная группа	11	10	9	7	6
Экспериментальная группа № 2 (СТАРТ)	10	9	8	10	10
Экспериментальная группа № 2 (ИТОГ)	14	12	10	12	13

Из данных таблицы 5 можно сделать вывод, что после проведения тренинга в экспериментальной группе № 2 произошел заметный рост показателей по всем параметрам оценки эмоционального интеллекта по сравнению с контрольной группой и начальной оценкой.

Например, по параметру «Эмоциональная осведомленность» в экспериментальной группе № 2 после тренинга показатель составил 14 баллов, что на 3 балла выше, чем в контрольной группе, и на 4 балла выше, чем на старте тренинга. По параметру «Управление эмоциями» показатель в экспериментальной группе № 2 на старте составил 9 баллов, после тренинга вырос до 12 баллов, что на 2 балла выше, чем в контрольной группе.

Также можно отметить значительный рост показателя «Распознавание эмоций других людей». Если на старте тренинга этот показатель составил 10 баллов, то после тренинга он вырос до 13 баллов, что на 7 баллов выше, чем в контрольной группе.

Таким образом, можно сделать вывод, что тренинг в экспериментальной группе № 2 способствовал улучшению показателей эмоционального интеллекта у детей в сравнении с контрольной группой.

Далее изучим результаты повторной диагностики о методике «Определение общей эмоциональной направленности личности» (Б. И. Додонов).

Таблица 6. Результаты повторной диагностики экспериментальной группы № 2 по методике «Определение общей эмоциональной направленности личности» (Б. И. Додонов)

Определение общей эмоциональной направленности личности	Альтруистическая	Коммуникативная	Глорическая	Практическая	Пугническая	Романтическая	Гностическая	Эстетическая	Гедонистическая	Активная
Контрольная группа	0	7	6	5	7	8	4	2	7	2
Экспериментальная группа № 2 (СТАРТ)	3	6	7	7	6	9	5	3	7	1
Экспериментальная группа № 2 (ИТОГ)	5	7	7	7	6	10	6	5	8	0

Рассматривая таблицу 6, можно сделать вывод, что:

Альтруистическая направленность выросла в экспериментальной группе с 3 до 5 баллов, что может указывать на то, что участники стали более склонны к проявлению заботы и поддержки других людей.

Коммуникативная направленность участников экспериментальной группы № 2 не изменилась в начале и конце тренинга, она оставалась на уровне 7 баллов.

Глорическая направленность в обеих группах осталась на одном уровне — 6 баллов. Это может говорить о том, что участники не изменили свою склонность к стремлению к славе и почести.

Практическая направленность также не изменилась у участников экспериментальной группы, она осталась на уровне 7 баллов. Это может указывать на то, что проведенный тренинг не повлиял на участников в этом аспекте.

Пугническая направленность так же осталась на одном уровне. Это может говорить о том, что тренинг не повлиял на результаты.

Романтическая направленность выросла в экспериментальной группе № 2 с 9 до 10 баллов, что может указывать на то, что участники стали более склонны к идеализации любви и романтики.

Гностическая направленность выросла с 5 до 6 баллов. Это говорит о том, что дети начали проявлять больший интерес к изучению новых вещей, стремятся к пониманию сложных вопросов, задают много вопросов и анализируют полученную информацию.

Из данных видно, что эстетическая направленность в экспериментальной группе увеличилась с 5 до 6 баллов, что может указывать на то, что участники стали более чувствительны к искусству и красоте в окружающем мире.

Гедонистическая направленность в экспериментальной группе также увеличилась с 3 до 5 баллов. Это говорит о том, что участники стали больше стремиться к удовольствиям и наслаждениям.

Акзигитивная направленность в экспериментальной группе снизилась с 1 до 0 баллов, что может указывать на то, что участники стали меньше склонны к накоплению материальных благ и больше ценят духовные ценности.

В целом, можно сделать вывод, что проведенный тренинг оказал положительное влияние на эмоциональную направленность участников.

Далее проведем сравнительную характеристику двух групп. Для этого построим таблицу 7.

Таблица 7. Сравнительная характеристика двух экспериментальных групп по методике «Оценка эмоционального интеллекта» (Н. Холл)

Оценка ЭИ (Холл)	Эмоциональная осведомленность	Управление эмоциями	Самотивация	Эмпатия	Распознавание эмоций других людей
Контрольная группа	11	10	9	7	6
Экспериментальная группа № 1 (СТАРТ)	9	8	7	9	7
Экспериментальная группа № 1 (ИТОГ)	18	16	14	17	16
Экспериментальная группа № 2 (СТАРТ)	10	9	8	10	10
Экспериментальная группа № 2 (ИТОГ)	14	12	10	12	13

Сравнивая экспериментальную группу № 1 и экспериментальную группу № 2, можно заметить, что по всем показателям оценки эмоционального интеллекта по Холлу у группы № 1 результаты лучше, чем у группы № 2 (критерий Спирмена, $0,368 \leq r \leq 0,234$, $p \leq 0,01$).

По показателю «Эмоциональная осведомленность» у группы № 1 результаты в финале тренинга в два раза выше, чем у группы № 2 (критерий Спирмена, $p \leq 0,01$).

Показатель «Управление эмоциями» также выше у группы № 1 после тренинга, чем у группы № 2 (критерий Спирмена, $p \leq 0,05$).

Показатель «Самотивация» также выше у группы № 1, чем у группы № 2 (критерий Спирмена, $p \leq 0,01$).

Показатель «Эмпатия» в группе № 1 после тренинга на 10 баллов выше, чем в группе № 2 (критерий Спирмена, $p \leq 0,05$).

Показатель «Распознавание эмоций других людей» также выше у группы № 1, чем у группы № 2.

Таким образом, можно сделать вывод, что тренинг, проведенный с Экспериментальной группой № 1, был более эффективным, чем тренинг с группой № 2 (критерий Спирмена, $p \leq 0,01$).

Далее сравним результаты методики «Определение общей эмоциональной направленности личности» (Б.И. Додонов).

Таблица 8. Сравнительная характеристика двух экспериментальных групп по методике «Определение общей эмоциональной направленности личности» (Б. И. Додонов)

Определение общей эмоциональной направленности личности	Альтруистическая	Коммуникативная	Глорическая	Практическая	Пугническая	Романтическая	Гностическая	Эстетическая	Гедонистическая	Акзигитивная
Контрольная группа	0	7	6	5	7	8	4	2	7	2
Экспериментальная группа № 1 (СТАРТ)	2	7	7	6	8	9	3	2	6	0
Экспериментальная группа № 1 (ИТОГ)	7	8	6	9	4	9	7	8	6	0
Экспериментальная группа № 2 (СТАРТ)	3	6	7	7	6	9	5	3	7	1
Экспериментальная группа № 2 (ИТОГ)	5	7	7	7	6	10	6	5	8	0

Из таблицы 8 видно, что обе экспериментальные группы достигли прогресса по всем типам эмоциональной направленности личности в сравнении с контрольной группой. Однако, при сравнении между собой экспериментальной группы 1 и 2, можно выделить несколько различий:

Экспериментальная группа № 1 достигла большего прогресса в типах эмоциональной направленности «Практическая» и «Романтическая» (критерий Спирмена, $0,358 \leq r \leq 0,274$, $p \leq 0,01$).

Экспериментальная группа № 2 достигла большего прогресса в типах эмоциональной направленности «Аль-

тристическая», «Глорическая» и «Эстетическая» (критерий Спирмена, $0,258 \leq r \leq 0,174$, $p \leq 0,01$).

В типах эмоциональной направленности «Коммуникативная», «Пугническая», «Гностическая» и «Гедонистическая» экспериментальные группы достигли примерно одинакового прогресса.

Таким образом, можно сделать вывод, что обе экспериментальные группы достигли положительного прогресса в развитии эмоциональной направленности личности. Однако, в зависимости от выбранного типа эмоциональной направленности, один из тренингов может оказаться более эффективным.

Таким образом, гипотеза подтвердилась. Существует взаимосвязь между применяемой тренинговой программой и уровнем развития эмоционального интеллекта у подростка (критерий Спирмена, $p \leq 0,01$). Использование результативных методов и приемов работы позволяет повысить уровень развития эмоционального интеллекта в подростковом возрасте.

Далее приведем рекомендации для педагогов-психологов, направленные на повышение эмоционального интеллекта среди подростков.

Формирование эмоционального интеллекта в подростковом возрасте является задачей педагогов-психологов в школе. Это предполагает решение нескольких задач, которые относятся как к ученикам, так и к педагогам. Во-первых, нужно научить школьников осознавать и определять свои эмоции, а также управлять ими при помощи психологических приемов. Во-вторых, нужно обучать подростков замечать и понимать эмоции других людей посредством вербальных и невербальных признаков, мимики, жестов и прочих. В-третьих, необходимо сформировать личность подростка как успешного человека в различных видах деятельности. Так же необходимо обучить учеников методам поведения в конфликтных ситуациях и оптимальным способам выхода из них.

Перед тем, как предложить меры по совершенствованию, необходимо учесть следующее:

Подростки очень чувствительны к критике, могут переживать перепады настроения, поэтому важно быть тактичным, мудрым и осторожным в высказываниях, особенно по поводу их внешности, достижений и успехов.

Подростки часто принимают решения о людях только по внешности и поведению. Они не всегда могут объективно оценить себя и других, что может приводить к поспешным и категоричным решениям. Учителя могут помочь им научиться оценивать свои поступки и действия, а также оценивать других объективно.

У подростков бывают гормональные всплески, которые могут влиять на их настроение и снижать внимание и концентрацию. Из-за этого они могут хуже усваивать новую информацию и становиться более критичными. Педагогам нужно использовать проблемные методы обучения, активизировать диалог и предлагать делать аргументированные выводы.

Подростки интересуются разными направлениями деятельности и хотят попробовать себя в новом. Учителя могут заинтересовать их своим предметом, предложить кружки и секции, которые поддержат их интересы.

Для подростков общение — важная деятельность. Они нуждаются в общении как со сверстниками, так и со взрослыми. Педагоги могут помочь им развивать навыки общения, поддерживать интересы и помогать с учебой. Важно быть доброжелательным, понимающим и корректным в общении с подростками, чтобы они чувствовали себя уважаемыми и понимаемыми.

Одна из важных задач педагога — помочь подростку установить контакт со сверстниками. Он может организовывать групповые занятия, спортивные мероприятия и другие мероприятия, которые способствуют общению. Педагог должен создавать доверительную атмосферу, где каждый ученик чувствует себя комфортно.

Важно также помочь подросткам развивать навыки общения со взрослыми. Педагог может проводить индивидуальные беседы с учениками, слушать их мнения и помогать им находить решения в различных ситуациях. Также он может привлекать к учебному процессу родителей и других специалистов, чтобы помочь подросткам справляться с трудностями.

Педагог должен проявлять доброжелательность и понимание в общении с подростками. Важно учитывать их интересы и потребности, а также быть корректным в общении и избегать оскорблений и насмешек. Педагог должен быть готов к тому, что подростки могут проявлять недоверие или быть несколько замкнутыми. Он должен проявлять терпение и понимание, чтобы наладить доверительные отношения.

Исходя из этого предлагаются следующие мероприятия:

1. Обучение распознаванию и управлению эмоциями. Анализ причин эмоций:

Для развития способности анализировать и понимать эмоции у учителя есть несколько возможностей:

Проводить специальные уроки, посвященные изучению эмоций и их воздействия на поведение людей. В рамках таких уроков можно рассмотреть базовые эмоции и причины их возникновения, обсудить взаимосвязь эмоций с другими чувствами и физическими ощущениями, а также научиться распознавать и управлять своими эмоциями.

Проводить групповые и индивидуальные консультации по работе с эмоциями. В ходе таких консультаций учитель может помочь обучающимся распознавать и понимать свои эмоции, научить их управлять своими эмоциональными реакциями, а также помочь им разработать стратегии для достижения эмоциональной стабильности.

Использовать методики работы с эмоциями, такие как «цветовая метафора», когда каждая эмоция ассоциируется с определенным цветом.

Организовывать игры и упражнения, направленные на развитие способности анализировать и понимать эмоции.

2. Мероприятия, направленные на развитие эмпатии. Для этого предлагается проводить ролевые игры и дискуссии, связанные с умением сопереживать чувствам и переживаниям других людей.

3. Формирование позитивной самооценки. Необходимо помочь подросткам развивать самооценку, чтобы они могли лучше справляться со стрессом и конструктивно реагировать на критику.

4. Работа с агрессивными эмоциями. Педагоги-психологи должны научить подростков эффективным способам управления агрессивными эмоциями, такими как гнев и раздражение.

5. Содействие в развитии социальных навыков. Необходимо проводить тренинги, направленные на развитие социальных навыков, таких как коммуникация, уважение к другим, сотрудничество и толерантность.

6. Умение говорить о своих потребностях и чувствах. Педагоги-психологи должны помочь подросткам лучше понимать свои потребности и чувства, чтобы они могли лучше управлять своим поведением и принимать конструктивные решения.

7. Индивидуальный подход. Каждый подросток уникален, и необходимо принимать во внимание его индивидуальные особенности и потребности при работе над развитием его эмоционального интеллекта.

8. Привлечение родителей. Родители являются важными участниками процесса развития эмоционального интеллекта у подростков. Педагоги-психологи могут проводить тренинги совместно с родителями».

Выводы:

1. Проведение психологического тренинга взаимосвязано с повышением уровня развития эмоционального интеллекта у подростков.

2. Использование Тренинга развития ресурсов эмоциональной компетентности у подростков, позволило достичь большего результата по всем шкалам оценки эмоционального интеллекта.

3. Проведение психологического тренинга, направленного на развитие эмоционального интеллекта у подростков, позволило повысить выраженность потребности в получении новых знаний, при ярко выраженной гностической потребности ученики получают положительные эмоции от процесса получения новых знаний.

4. Проведение психологического тренинга, направленного на развитие эмоционального интеллекта у подростков, позволило повысить выраженность потребности отдавать, делиться, содействовать, помогать — альтруистическая потребность.

Заключение

Таким образом, в ходе проведения исследования было сделано:

1. На основе анализа научной литературы осуществлено теоретическое исследование развития эмоционального интеллекта в подростковом возрасте.

Исследователи определили эмоциональный интеллект как: «способность распознавать свои собственные

эмоции и эмоции других людей, используя эту информацию для принятия обоснованных решений» [1].

Конструкт эмоционального интеллекта (или модель способностей) включал три пункта: «способность к идентификации и выражению эмоций; способность к регуляции эмоций; способность к использованию эмоциональной информации в мышлении и деятельности.

Согласно Д. Гоулману существует четыре составных части эмоционального интеллекта:

А. «Самосознание: эмоциональное самосознание (культура чувств); точная самооценка (самопринятие)» [3].

Б. «Самоконтроль: уверенность в себе; обуздание эмоций (управление эмоциями); открытость (конгруэнтность); адаптивность (новатор); воля к победе (мотивация на достижения); инициативность; оптимизм (позитивность мышления)» [3].

В. «Социальная чуткость: эмпатия (чувственная); деловая осведомленность (политики); предупредительность (деятельная эмпатия)» [3].

Г. «Управление отношениями: воодушевление; влияние; помощь в самосовершенствовании; содействие изменениям; урегулирование конфликтов; командная работа и сотрудничество» [3].

2. Описаны психолого-педагогические особенности подросткового возраста.

Переходный период в жизни подростка характеризуется как сложный, критический, переломный, трудный и связанный с половым созреванием. Этот период, начиная с 10 лет и до 15 лет, сопровождается быстрым физическим развитием и возрастанием половых функций.

В концепции Д.Б. Эльконина «подростковый период связан с новообразованиями, которые возникают из ведущей деятельности предшествующего периода. Учебная деятельность переводит фокус с мира на самого себя и помогает подросткам определиться со своей личностью, ответить на вопрос «кто я» и найти свое место в жизни» [4].

Подростковый период, по мнению Л.С. Выготского, «предрасполагает к воздействию различных психотравмирующих факторов, таких как недостойное поведение родителей, их конфликты и недостатки, оскорбительное отношение к подростку и проявление недоверия или неуважения к нему. Это усложняет учебно-воспитательную работу и может привести к отклонениям в поведении подростков» [2].

3. Проанализированы используемые педагогами и психологами подходы и технологии развития эмоционального интеллекта в подростковом возрасте, где определено, что тренинги могут решить многие проблемы, с которыми сталкиваются подростки. Они помогают контролировать эмоции, решать вопросы профессионального самоопределения и служат инструментом для личностного развития.

Тренинги помогают лучше понимать свои чувства и переживания, формируют личность и повышают психологическую культуру, которая является показателем социальной зрелости.

4. Эмпирически определена взаимосвязь психологического тренинга и уровня развития эмоционального интеллекта.

При проведении эмпирического исследования было выбрано 3 группы: контрольная и 2 экспериментальные.

Для начала была проведена первичная диагностика.

Для оценки эмоционального интеллекта выбраны следующие методики:

- «Оценка эмоционального интеллекта» (Н. Холл);
- «Определение общей эмоциональной направленности личности» Б.И. Додонова;
- Математическая обработка данных (корреляционный анализ).

Далее выбраны 2 вида тренингов:

— Для экспериментальной группы №1 — тренинг с элементами интерактивов и игр.

— Для экспериментальной группы №2 — тренинг в виде лекций с упражнениями.

После проведения 6 занятий была проведена повторная диагностика, где выявлено, что тренинг с элементами интерактива и игр показал лучшие результаты, чем просто лекции с упражнениями.

Таким образом, гипотеза подтвердилась. Существует взаимосвязь между применяемой тренинговой программой и уровнем развития эмоционального интеллекта у подростка. Использование результативных методов и приемов работы позволяет повысить уровень развития эмоционального интеллекта в подростковом возрасте.

Литература:

1. Большой психологический словарь/сост. и общ. ред. Мещеряков Б.Г., Зинченко В.П. — СПб.: Прайм — ЕВРОЗНАК, 2007. — 672 с.
2. Выготский, Л.С. Собрание сочинений: в 6ти т./Л.С. Выготский — М.: Педагогика, 1982
3. Гоулман, Д. Эмоциональный интеллект./Д. Гоулман — М.: АСТ: Астрель, 2011. — 478 с.
4. Эльконин, Д.Б. Психическое развитие в детских возрастах: Избранные психологические труды/Под ред. Д.И. Фельдштейна — Московский психолого-социальный институт, Воронеж: НПО «МОДЭК», 2001. — 416 с.
5. Методика, Н. Холла оценки «эмоционального интеллекта». (опросник EQ) [Электронный ресурс]. — Режим доступа: https://online-edu.ranepa.ru/pluginfile.php/43060/mod_resource/content/2/2020-12_HMF_m01-02_dop.pdf (дата обращения: 12.05.2023).
6. «Определение общей эмоциональной направленности личности» Б.И. Додонова [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://psytests.org/emo/dodemo.html> (дата обращения: 12.05.2023).

Сновидения как элемент диагностики в психоаналитической работе

Турбина Светлана Викторовна, студент магистратуры
Тольяттинский государственный университет (Самарская обл.)

В данной статье рассматривается роль сновидений в работе аналитического психолога, подчеркивается их важность как некоего таинства. Исследование и понимание разных подходов позволяет интегрировать различные точки зрения, использовать сны в качестве диагностического инструмента внутреннего мира.

Ключевые слова: сон, сновидение, аналитическая психология, внутренний мир, бессознательное, понимание.

Сновидение — это определенно сложный психологический феномен, исследование которого в различных школах и направлениях психологии сводилось к разнообразным позициям, а их интерпретация не была свободной от мировоззренческого субъективизма. Но, несмотря на это, изучая разные теории и подходы, можно сделать вывод, что сны обладают единой бессознательной природой, и их особенность состоит в их знаковости и символичности [2].

Актуальность данной статьи объясняется тем, что огромное количество дискуссий вращалось и продолжает вращаться вокруг темы диагностической ценности сновидения. Одним из первых, кто подчеркнул субъективность сновидения, был Фрейд, и любой его образ

рано или поздно сводился к подавленной сексуальности, а большая часть подавленных желаний касалась удовлетворения сексуального инстинкта. Так вышло, что весь классический психоанализ пропитан этой «истиной» [4].

Но Фрейд проделал колоссальную работу, и создал просто огромный фундамент для дальнейших исследований.

В аналитической психологии Юнга сновидение — это психическая реальность, особый уникальный феномен, детерминированный многими переменными. Сновидение есть момент жизни, в который над нею властвует не сознание, а бессознательное.

Символически представленные в сновидении архетипические образы в силу своей древности, универсаль-

ности и нуминозности совершенно исключают возможность его однозначного, точного и полного истолкования.

Во сне, по Юнгу, всегда есть момент непредсказуемости, связанный с тем, что «содержание сна символично и поэтому многозначно», он буквально «кружил» вокруг первоначального образа, понимая, что там скрыта вся ценность [6].

Юнговская теория сводится к тому, что каждый может найти отражение внутри себя всех мифов, сюжетов, которые уже известны человеку, так как это не просто миф, пустая сказка, а именно то, что можно назвать символическим изображением глубинных процессов, происходящих в самой личности.

Конечно, Юнг не отходил от жизненного опыта пациента, и также использовал ассоциации, возвращаясь к изначальному образу, что давало ему возможность более глубоко нырнуть в понимание, и справиться с основной задачей сновидений — восстановить нарушенный баланс психики, буквально ликвидировать перекосы в сознании клиента.

Эндрю Самуэлс пишет: «мы можем точно поместить взаимодействие пациента и аналитика в царство воображения, не забывая, что присутствуют два человека». Аналитик редко бывает тем, кем считает его пациент, но аналитик может стать частью внутреннего мира пациента» [3].

Соответственно, по мере опыта аналитика, он использует все части теории индивидуально, отчасти бессознательно, сталкиваясь порой с логическими противоречиями, но все это не имеет значения, так как тот результат, который получается «на выходе» — всегда будет частным.

Другими примерами постмодернистских техник является прочтение сна наоборот (от конца к началу), продолжение сна в фантазии, обсуждение не приснившегося сна, воображаемый разговор с источником снов, разбиение сна на более короткие сны и анти-сны, деконструктивистское комбинирование элементов сна в новые сочетания.

Американский юнгианский аналитик Роберт Джонсон предлагал придумать ритуал, вносящий сон в реальность. Его 4-х фазовый подход предполагает:

1. Поиск ассоциаций
2. Привязка образов из снов к внутренней динамике
3. Толкование
4. Отправление ритуалов с целью конкретизации сна.

То есть каждому образу должны сопутствовать следующие вопросы: «Какую часть меня он представляет? Где в последнее время я видел его действующим в моей жизни? В чем проявляется такая же точно черта моей личности? Кто это, живущий внутри меня, так себя чувствует и ведет себя подобным образом?».

Толкование сна без первых двух стадий, по его мнению, является обычным гаданием, оно должно родиться само собой в результате работы, так ассоциации сплетаются в разуме, проникают во внутренний мир, и рождается общее понимание смысла сновидения.

Сон следует соотносить с событиями, произошедшими в течении последних нескольких дней, но и не стоит забывать, что «большое сновидение» может и отражать то, что имело место в прошлом, то что случится в будущем, и то, какое место это занимает в настоящем.

Джонсон говорит о том, что такие сновидения очень важны, их необходимо запоминать, записывать и возвращаться к ним регулярно, и с каждым разом понимание каждого конкретного сна будет улучшаться.

За счет того, что мы видим, что происходит в реальной жизни, и понимаем, какие события вписываются в перспективную схему развития, о которой повествует сон.

«Такого рода сны представляют собой своеобразные «чертежи» нашего внутреннего развития, и со временем мы узнаем, насколько здание нашей жизни соответствует этим «чертежам» [1].

К моменту достижения четвертой фазы, у сна уже есть толкование, то есть «Вы сделали все, что могли, чтобы понять сон умом».

Интеграция сна в сознание требует физического деяния, важно научиться применять воображение и изобретать ритуалы. Именно эта стадия может изменить привычки, установки, улучшить понимание сна.

Ритуал — это ваш символический ответ на послание сновидения. То есть в результате сна вы вдруг можете понять, что необходимо внести ясность в какую-то ситуацию, например, сон, который говорит о том, что вы много работаете свидетельствует (как вариант) о том, что такой ритуал — как прогулка перед сном — несомненно пойдет на пользу.

Юнг предвосхитил возрождение этого понимания несколько десятков лет тому назад, доказав, что ритуал и церемония представляют собой имеющую большое значение дорогу к бессознательному; ритуал — это метод проникновения во внутренний мир, который человечество разработало в ранний период своей истории. Ритуал, как и способность к сновидениям, дает нам возможность наладить связь между осознающим разумом и бессознательным [1].

Сон — индивидуален, проникнуть в чужой сон невозможно, и нет никакой общеизвестной теории трактования снов, и конкретных способов его прочтения. При этом слияние истолкованного и неистолкованного дает шанс прорваться в запредельность некой трансцендентальной реальности, где слиты воедино черты психической реальности сновидца и глубины коллективного бессознательного.

Именно на этом понимании и строится анализ, техники и приемы аналитической психотерапии. Сновидения выступают лишь как вспомогательный инструмент в процессе самого анализа.

Сновидения часто дополняют друг друга по смыслу, и истинность порой раскрывается в динамике.

Сон может быть символическим ребенком аналитика и пациента.

Сон также может выступать в роли незванного гостя, или спасителя, примирителя, виноватого, даже супервизора терапии, быть переходным объектом, посредником, подарком, снимком, кушеткой, историей, вокруг которой разворачивается аналитическое действие, этот список может быть бесконечным.

С постмодернистской точки зрения, включение третьего в пространство общения можно рассматривать как попытку изобрести новый жанр — трилог или полилог вместо диалога. Подобные размышления применимы и для случаев, когда пациент рассказывает сны своих знакомых. Выход за пределы дуализма Юнг описывал как работу трансцендентной функции [5].

Мы до сих пор не пришли к четкому пониманию от куда же эти образы берутся, но мы точно знаем, что сновидение состоит из символов, и всегда указывает на нечто большее, чем просто его знаковое значение.

В любом случае, длительная работа и общий язык со своим бессознательным не останется без внимания и вознаградит пониманием к происходящему, к тому, что хочет донести до нас из глубин бессознательное, супротив контролирующему все Эго.

Пожалуй, ключевым способом интерпретации и работы со сновидениями в аналитической психологии остается подбор ассоциаций, при помощи которых формируется то самое смысловое пространство, помогающее описать увиденный образ, но это должен понять именно сам пациент, его психика сообщит о надвигающихся проблемах.

Все подходы, схемы, методы, процессы работы со сновидениями обладают как минусами, так и плюсами, и подвергать логической структуре анализ психики не особо целесообразно, и всегда надо оставлять место для чего-то особенного, непредсказуемого, таинственного, одним словом иррационального.

Литература:

1. Джонсон, Р. А. Сновидения и фантазии/Р. А. Джонсон. — К.: Ваклер, 1996. — 288 с.
2. Калина, Н. Ф. Основы юнгианского анализа сновидений/Н. Ф. Калина, И. Г. Тимощук. — М.: Рефл-бук, 1997. — 304 с.
3. Самуэлс, Э. Юнг и постъюнгианцы, М.: Черо, 1997. — 416 с.
4. Фрейд, З. Толкование сновидений/З. Фрейд. — Изд. 8-е, расшир. и доп. — М.: ООО «Фирма СТД», 2005. — 678 с.
5. Хегай, Л. А. Сновидения в психотерапии: от классики к постмодернизму [Электронный ресурс]/Л. А. Хегай URL: <https://www.all-psy.com/stati/detail/31> (дата обращения: 14.08.2020).
6. Юнг, К. Г. Воспоминания, сновидения, размышления/К. Г. Юнг. — Львов: Инициатива, 1998. — 475 с.

ПЕДАГОГИКА

Частично-поисковый метод в развитии навыка устной аргументации

Бабенко Жанна Владимировна, учитель русского языка и литературы
Назарбаев Интеллектуальная школа химико-биологического направления г. Караганды (г. Караганда, Казахстан)

Статья посвящена проблеме развития навыков устной аргументации на уроках русского языка с опорой на тему из раздела «Подросток в современном мире». В работе были применены приёмы частично-поискового метода: эвристическая беседа и сравнение разных типов аргументов. Работа направлена на построение убедительных выступлений.

Ключевые слова: русский язык, устная аргументация, частично-поисковый метод, монолог-убеждение, эффективность.

Partial-search method in the development of the skill of oral argumentation

Babenko Zhanna Vladimirovna, teacher of russian language and literature
Nazarbayev Intellectual school of the chemical-biological direction of Karaganda (Kazakhstan)

The article is devoted to the problem of developing oral argumentation skills in Russian lessons based on the topic from the section «Teenager in the modern world». The techniques of the partially-search method were used in the work: heuristic conversation and comparison of different types of arguments. The work is aimed at building convincing speeches.

Keywords: Russian language, oral argumentation, partially-search method, monologue-persuasion, effectiveness.

Навык аргументации является одним из важнейших в структуре диалога. Под навыком аргументации имеется в виду умение ясно и чётко обосновывать свою позицию, приводить убедительные объяснения, чтобы быть понятым или повлиять на мнение или решение другого человека. В работе изучается развитие навыка устной аргументации через применение частично-поискового метода.

Цель: изучить эффективность частично-поискового метода в развитии навыка устной аргументации при подготовке выступления.

Гипотеза: если использовать частично-поисковый метод для формирования аргументации, то это приведёт к повышению качества аргументов при устной и письменной аргументации. Это повышает уровень написания экзаменационных работ. Кроме того, для формирования лидерских качеств необходимо умение формулировать свою позицию и аргументировать её.

Методология

Метод, при котором учитель выдвигает проблему, ставит задачу и организует участие школьников в выполнении отдельных шагов поиска в решении проблемы (задачи), получил название частично-поискового или эвристического. [1]

Частично-поисковый, или эвристический, метод обучения заключается в организации активного поиска решения выдвинутых в обучении (или самостоятельно сформулированных) познавательных задач либо под руководством педагога, либо на основе эвристических программ и указаний. [2]

Частично-поисковый метод будет применяться при изучении эффективности аргументов. Аргумент — это логический довод, истинность которого проверена и доказана практикой. Аргумент является необходимой частью всякого доказательства.

Цель урока, на котором проводится исследование, — строить развёрнутый монолог-убеждение, включающий не менее 2-х микротем в пределах учебной и общественно-политической сфер. (СГ7) Показать, как частично-поисковый метод, поисковые задачи помогают увеличить эффективность аргументации.

Чтобы реализовать эту цель, предложена основная творческая задача: построить монолог-убеждение о решении проблем подростков. Результат: запись убеждающей речи на тему «Как решить проблему...?»

В процессе урока учениками осуществляется ряд задач:

1) поиск актуальных проблем для подростков, принятие решения о степени актуальности этих проблем;

2) обсуждение степени эффективности аргументов — составление рейтинга;

3) использование рейтинга аргументов для доказательства актуальности проблемы

На первом этапе исследования было проведено обсуждение в группах наиболее значимых для подростков проблем. Были отмечены такие проблемы, как неумение управлять собственным временем, проблема недостаточного чтения книг, проблема недопонимания с взрослыми и другие.

Ученики в дальнейшем планировали подобрать аргументы по предложенным проблемам.

На следующем этапе урока необходимо было решить, как сделать выступление по проблемам наиболее эффективным.

Аргумент — это логический довод, истинность которого проверена и доказана практикой. Аргумент является необходимой частью всякого доказательства. Далее выделяются различные типы аргументов: мнение эксперта, статистика, факты, народная мудрость, примеры из своей жизни, из жизни общества, ориентировка на базовые потребности человека, опора на логику и чувства. В группах проводится доказательство непредвзятости, объективности данных аргументов, насколько они убедительны, в какой части текста их следует использовать, какое воздействие они оказывают на аудиторию. Использовано несколько текстов с разными аргументами; в результате обсуждения наиболее эффективных аргументов было выявлено, что обращение к мнению эксперта является авторитетным. Сюда относится цитирование экспертов, исследований и других авторитетных источников. Использование статистических данных является также эффективным аргументом, так как основной задачей статистики является всестороннее освещение социально-экономического положения страны. Статистика претендует на объективную оценку.

Статистика — отрасль практической деятельности, целью которой является сбор, обработка и анализ данных о разнообразных явлениях общественной жизни; полученная в результате статистического исследования информация позволяет решать задачи выявления реально существующих закономерностей, свойственных описываемым процессам и явлениям. [3]

Следующим по эффективности можно считать обращение к логике. Аргументация построена на общепринятых утверждениях и фактах, из которых делают последовательные выводы.

Наиболее сильным аргументом в процессе доказательства являются факты, истинность которых не подвергается сомнению. Факт — действительное, вполне реальное событие, явление; то, что действительно произошло. [4]

Народная мудрость также может выступать в качестве аргумента, так как является обобщением опыта народа. Многие лингвисты пришли к выводу, что пословица — не только единица языка и речи, но и «отражение» культуры и менталитета народа-носителя.

В частности, Г.Л. Пермяков утверждал, что пословицы являются не только единицами языка, но и логическими единицами, выражающими то или иное суждение, а также художественными миниатюрами, в яркой чеканной форме обобщающими весь процесс действительности (1, с. 14) [5]

В результате оценена убедительность аргументов по убывающей: факты, мнение эксперта, логика, примеры из жизни общества, пословица, собственные примеры, опора на чувства слушателя.

Наименее убедительными учениками были признаны примеры из собственной жизни, так как они передают опыт только одного человека — самого автора.

Аргумент к чувствам — побуждение аудитории к сопереживанию (к негодованию, радости, восхищению, ужасу и т.д.) — был назван в результате обсуждения не очень убедительным, так как является более психологическим, нежели логическими. Оратор обращается к своим чувствам и хочет возбудить их в слушателях. [6]

Древние греки одними из первых начали анализировать причины, почему одни речи убеждают слушателей, а другие — нет. В результате они пришли к выводу, что убедительность речи зависит

1) от обоснованности, надежности и достоверности тех аргументов или доводов, на которые оратор опирается в своих рассуждениях;

2) от способа связи аргументов с заключением, или выводом, т.е. от логических правил построения рассуждений. [7]

Таким образом, в результате эвристического (открывающего) обсуждения формируется понимание о воздействии аргументов в разной степени. По сформулированной проблеме «Как использовать аргументы, чтобы сделать своё выступление максимально эффективным?» учащиеся в процессе урока не получают готовых знаний, им предстоит получить их самостоятельно в ходе поиска решения проблемы.

Частично-поисковый или эвристический метод — это метод, характеризующийся следующими чертами:

— познавательная информация не передается учащимся в готовом виде: ее необходимо получить самостоятельно;

— в данном случае функционал учителя заключается не в организации усвоения нового знания, а оказании помощи в поиске решения учащимися посредством доступных средств;

— ученики под руководством педагога строят самостоятельное рассуждение, решают познавательные задачи, проводят анализ возникающих затруднений, сопоставляют, обобщают, формулируют выводы. Результатом вышперечисленных действий является получение осознанных крепких знаний. [8]

Поскольку аргументация — это междисциплинарное знание о том, каким образом выводы могут быть сделаны из предпосылок посредством логических рассуждений, то эта область знаний предоставляет средства, с помощью

которых люди защищают свои убеждения или личные интересы в рациональном диалоге.

Учитывая междисциплинарное и общее назначение теории аргументации, принципы построения и доказательств аргументов будут универсальны вне зависимости от задачи и контекста. Ученикам были предложены принципы Аристотеля для убедительной аргументации в выступлении:

1. Расскажите историю или сформулируйте утверждение, которое захватит внимание аудитории.
2. Изложите проблему или вопрос, которые должны быть решены.
3. Предложите решение поднятой вами проблемы.
4. Опишите выгоды, которые сулит ваше решение.
5. Сформулируйте призыв к действию. [9]

Для выступления правильно стройте текст: разделяйте аргументы между собой. Если ваша речь будет монотонной, однородной и скучной, создается впечатление, что у вас только один очень длинный аргумент. Чтобы этого избежать, выделяйте их в процессе речи:

- нумеруйте: первый, второй, третий и т. д.;
- ставьте четкие паузы между аргументами;
- используйте конструкции: «Еще один факт, в пользу...», «Следующее, что стоит заметить»;
- загибайте пальцы;
- используйте нумерацию на слайдах. [10]

Литература:

1. Частично-поисковый или эвристический метод обучения. <https://neudoff.net/info/pedagogika/chastichno-poiskovyy-ili-evristicheskiy-metod-obucheniya/>
2. Методы обучения. https://igmt.ru/wp-content/uploads/2018/10/seminar_metody_03_10_13.pdf
3. Статистические методы анализа: учебное пособие https://elar.urfu.ru/bitstream/10995/36122/1/978-5-7996-1633-5_2015.pdf
4. Факт. Толковый словарь Ожегова. <https://gufo.me/dict/ozhegov/%D1%84%D0%B0%D0%BA%D1%82>
5. Пермяков, Г.Л. Основы структурной паремиологии. М., 1988. <https://cyberleninka.ru/article/n/poslovitsa-kak-pragmaticeskoe-orudie-pri-argumentatsii-i-kriticheskoy-diskussii-na-materiale-frantsuzskogo-yazyka/viewer>
6. https://studme.org/129442/literatura/psihologicheskie_argumenty Психологические аргументы
7. <http://www.bibliotekar.ru/logika-3/100.htm> Логика и аргументация. Учебное пособие для вузов.
8. Что такое аргументация и для чего она нужна? <https://zaochnik.com/spravochnik/pedagogika/teorija-obucheniya/metody-obucheniya-po-poznovatelnoj-deyatelnosti/>
9. Пафос, логос, этос — секреты аргументации от Аристотеля <https://4brain.ru/blog/%D0%BF%D0%B0%D1%84%D0%BE%D1%81-%D0%BB%D0%BE%D0%B3%D0%BE%D1%81-%D1%8D%D1%82%D0%BE%D1%81/>
10. Аргументация: мощный инструмент в руках лидера. Л. Парфентьева <https://biz.mann-ivanov-ferber.ru/2018/10/18/argumentaciya-moshhnyj-instrument-v-rukax-lidera/>

При подготовке выступлений по проблемам молодежи ученикам нужно было не только подобрать убедительные аргументы, но и расположить их так, чтобы они были максимально эффективны. Аргументы нужно использовать разного типа: это могли быть факты, статистика, логические, эмоциональные и другие.

В процессе работы ученики могли оформлять ментальную карту, постер или любой другой вид несплошного текста в качестве опоры для выступления. По результатам работы было проведено взаимооценивание эффективности выступлений в соответствии с дескрипторами. Были выявлены основные типы использованных аргументов и оценена степень эффективности их расположения.

В конце урока оценочные листы учеников на тему, насколько более доступной стала подготовка выступления по теме, показали, что такой приём, как эвристическая беседа и сравнение разных типов аргументов способствует осознанию важной роли аргументов и структуры выступления.

Действительно, гипотеза «если использовать частично-поисковый метод для формирования аргументации, то это приведёт к повышению качества аргументов при устной и письменной аргументации» частично подтверждается, что позволяет строить более убедительные выступления.

Использование нейропсихологических упражнений в коррекции дисграфии у младших школьников

Гладкова Полина Олеговна, студент магистратуры
Ставропольский государственный медицинский университет

В статье автор описывает особенности нейропсихологического подхода к коррекции дисграфии у младших школьников, рассматривает возможности использования различных нейропсихологических упражнений для становления процесса письма.

Ключевые слова: дисграфия, нейропсихологический подход, младшие школьники, методика использования нейропсихологических упражнений.

В настоящее время продолжается активная разработка использования нейропсихологического подхода в коррекции дисграфических и дислексических расстройств у детей младшего школьного возраста. Успешность этого подхода находит свое экспериментальное подтверждение, нейропсихологические упражнения включаются наряду с традиционными в логопедические программы по коррекции дисграфии и показывают свою эффективность.

Методологической основой нейропсихологического подхода являются теоретические положения А.Р. Лурия о системном строении высших психических функций, активация и нормальное функционирование которых зависит от взаимосвязанной работы трех блоков мозга. Письменная речь включает активацию, поддержание тонуса в процессе операции письма (I функциональный блок мозга); операции по переработке слухоречевой, кинестетической, зрительной и зрительно-пространственной информации (II функциональный блок); программирование, серийную организацию движений; регуляцию и контроль акта письма (III блок мозга) [4]. Процессы чтения и письма могут быть нарушены при недостаточной сформированности любого из этих компонентов. Т. В. Ахутиной проведен нейропсихологический анализ ошибок на письме, разработана классификация видов дисграфии у младших школьников, выработаны рекомендации по использованию нейропсихологического подхода в коррекции дисграфии у детей [2].

При дисграфии имеет место несформированность высших психических функций (восприятия, памяти, мышления), эмоционально-волевой сферы, зрительного анализа и синтеза, оптико-пространственных представлений, фонематических процессов, слогового анализа и синтеза, лексико-грамматической стороны речи.

Для повышения нейродинамических характеристик, то есть работы с I блоком мозга могут использоваться приемы, повышающие уровень активации больших полушарий, упражнения на межполушарное взаимодействие, нормализацию мышечного тонуса, а также дыхательные, глазодвигательные упражнения, «растяжки», различные виды массажа и самомассажа, стимулирование тактильных ощущений, предложенные в рамках метода замещающего онтогенеза А.В. Семенович [6].

Для преодоления трудностей обучения, вызванных недостаточным развитием функций программирования и контроля, применяются методики, направленные на активизацию произвольного внимания, умения переключаться, планировать в уме свои действия. Для дошкольников и младших школьников разработаны упражнения по методике «Школа внимания» Н.М. Пылаевой и Т.В. Ахутиной [2]. В развивающую работу также включаются методика классификации В.М. Когана, «Куб Линка», игры на внимание и память, различные виды шифровок, адаптированные для целей развивающего обучения. Интересны, описанные в методической литературе, такие игры, как: «Парад» (детям необходимо маршировать под счет. В первом цикле шагов хлопок руками на счет «раз», во втором на счет «два» и т.д.), игра «Считаем до 100» (учащимся нужно сосчитать до ста, перекидывая друг другу мячик, но нельзя вслух называть числа, в состав которых входят «запретные» цифры; игра должна быть быстрой, игроки, назвавшие запретные слова, получают штрафные очки), «Запретная буква» (в обычную игру в слова (придумать слово на последнюю букву) вводится правило: нельзя говорить слова, в составе которых есть «запретная» буква), «Азбука Морзе» (необходимо рисовать различные значки в ответ на определенный сигнал: на два хлопка рисуем звездочку, на два свистка кружочек, на три стука палочку), «Кодировщик» (учащемуся надо поднять правую руку, если он услышит название, например, морского животного, левую руку — при указании на несъедобный предмет, хлопнуть в ладоши в ответ на слово, обозначающее неодушевленный предмет). Так же интересен вариант «графического диктанта» с условными обозначениями задания: на один стук рисовать линию вниз, на три влево и т.д., корректурная проба с переключением: после условного сигнала смена зачеркиваемой буквы на другую [5]. Система саморегуляции и контроля произвольных действий имеет пять основных компонентов (целесолагание, моделирование, планирование, самоконтроль и самокоррекция) и работает как единый неразрывный процесс, обеспечивая структуру построения не только выполняемой деятельности, но и поведения. Для развития этих пяти компонентов на коррекционных занятиях необходимо формировать навыки упреждаю-

щего, текущего и следового контроля письма с использованием разных способов проверки, побуждая детей к самостоятельному поиску ошибок.

Использование игровой и познавательной мотивации повышает работоспособность детей, нейродинамические характеристики их деятельности. На фоне работы над произвольным вниманием могут одновременно применяться задания по развитию графических движений.

Другая работа строится при слабости функций II блока мозга. По мнению Т. В. Ахутиной, если в системе методов, направленных на развитие и коррекцию функций программирования, важно вынесение программы вовне и дозирование заданий, то для коррекции функций II блока мозга важно обеспечение простоты выбора нужного элемента: от выбора среди далеких элементов к выбору среди близких элементов. Этот методический подход определяется предложенным А. Р. Лурия пониманием механизма ошибок и при дефиците функций III блока основными типами ошибок являются упрощение программы и инертность, при дефиците функций II блока — трудности выбора близких элементов [2].

При выявлении слабости обработки слуховой информации важна тщательная проработка звукового анализа, работа над расширением словаря, и развития слухоречевой памяти. При этом необходимо учесть, что дифференцировка сначала максимально упрощается, автоматизируется и постепенно усложняется. Здесь может быть эффективным упражнение под названием «испорченное эхо». Первоначально для работы отбирается одна пара оппозиционных звуков, например, ж — ш. Ведущий кидает ребенку мячик и говорит: «шар», ребенок ловит мячик, говорит: «жар» и возвращает мячик веду-

щему и т. д. При проведении упражнения следует добиваться автоматических ответов. Также может использоваться игра «Найди общий звук», где читается ряд слов, и задача ребенка услышать, какой звук есть во всех словах. Одновременно с этим может идти обучение детей навыкам узнавания слова как целостного образа. Материалом для обучения могут быть игры и упражнения «Отгадай слово», «Игра в слова», «Поймай букву», «Слоги», «Охотники за словами», «Телеграмма» [5].

Преодолению недочетов обработки зрительно-пространственной информации способствует обеспечение высокой мотивации через соревнование и использование уместных игровых приемов. Младшим школьникам необходимы действия в пространстве во внешнем плане с проговариванием, нужны упражнения с опорой на сохранную аналитическую стратегию с поэтапным подключением целостной стратегии переработки зрительно-пространственной информации. Коррекция нарушений письма при слабости холистической стратегии разрабатывалась Н. М. Пылаевой и Э. В. Золотарева и включает комплекс методик, направленных на коррекцию и развитие зрительно-пространственных функций. В него входят упражнения на отработку схемы тела, на ориентировку в помещении, в пространстве стола и листа, блок заданий на перцептивное моделирование «Сложи фигуру» [1, 3].

При выстраивании нейропсихологической программы по коррекции дисграфии у младших школьников необходимо обращать внимание на использование заданий и игр, которые предусматривают полимодальное воздействие на учащегося, то есть активизируют одновременно зрительные, слуховые или тактильные анализаторы.

Литература:

1. Ахутина, Т. В., Золотарева Э. В. О зрительно-пространственной дисграфии: нейропсихологический анализ и методы коррекции // Школа здоровья, 1997. — Т. 4. — № 3. — с. 37-42.
2. Ахутина, Т. В. Нейропсихологический анализ ошибок на письме // Нарушения письма и чтения у детей: изучение и коррекция / Под ред. О. А. Величенковой. — М.: Логомаг, 2018. — с. 76-96
3. Ахутина, Т. В., Пылаева Н. М. Преодоление трудностей учения: нейропсихологический подход. — М.: Академия, 2015. — 282 с.
4. Лурия, А. Р. Основы нейропсихологии. — М.: Изд-во МГУ. 1973. — 374 с.
5. Практическая нейропсихология. Опыт работы с детьми, испытывающими трудности в обучении / Под ред. Ж. М. Глозман. — М.: Генезис, 2021. — 336 с.
6. Семенович, А. В. Нейропсихологическая коррекция в детском возрасте. Метод замещающего онтогенеза. — М.: Генезис, 2021. — 474 с.

Психолого-педагогическое сопровождение одарённых детей с ОВЗ в условиях инклюзивного образования

Деканов Юрий Михайлович, студент магистратуры
Амурский государственный университет (г. Благовещенск)

Данная работа посвящена исследованию особенностей психолого-педагогического сопровождения одаренных детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного образования. В работе проведен анализ научной литературы, экспертный опрос, наблюдение и анкетирование родителей и педагогов. Результаты исследования подтверждают необходимость дальнейшего совершенствования психолого-педагогической поддержки одаренных детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного образования, включая индивидуальный и дифференцированный подход к каждому ученику, сотрудничество с родителями и обществом в целом, а также улучшение материально-технической базы.

Ключевые слова: психолого-педагогическое сопровождение, одаренные дети, ограниченные возможности здоровья, инклюзивное образование, индивидуальный подход.

Psychological and pedagogical support gifted children with HIA in conditions of inclusive education

This paper is devoted to the study of the features of psychological and pedagogical support for gifted children with disabilities in inclusive education. The study includes an analysis of scientific literature, expert survey, observation and questionnaire of parents and educators. The results of the study confirm the need for further improvement of psychological and pedagogical support for gifted children with disabilities in inclusive education, including individual and differentiated approach to each student, collaboration with parents and society as a whole, and improvement of material and technical base.

Keywords: psychological and pedagogical support, gifted children, disabilities, inclusive education, individual approach.

I. Введение

Обоснование актуальности исследования:

В настоящее время, инклюзивное образование является одним из приоритетных направлений в образовании, которое направлено на создание условий для полноценного обучения детей с ограниченными возможностями здоровья. Однако, реализация инклюзивного образования не всегда удается эффективно обеспечить потребности всех детей, включая одаренных детей с ограниченными возможностями здоровья.

Одаренные дети с ограниченными возможностями здоровья являются особой группой учащихся, требующей специального психолого-педагогического сопровождения, которое должно быть адаптировано к их индивидуальным потребностям и возможностям. Несмотря на то, что проблема обучения одаренных детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного образования актуальна, на сегодняшний день мало исследований, посвященных изучению этой проблемы.

В этой связи, данная исследовательская работа направлена на изучение особенностей психолого-педагогического сопровождения одаренных детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного образования. Результаты данного исследования могут стать основой для разработки эффективных методик и рекомендаций по организации психолого-педагогической под-

держки одаренных детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного образования.

Цель и задачи исследования:

Цель данной исследовательской работы заключается в изучении особенностей психолого-педагогического сопровождения одаренных детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного образования.

Для достижения поставленной цели были сформулированы следующие задачи:

— Изучить теоретические основы психолого-педагогической поддержки одаренных детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного образования;

— Определить особенности индивидуальных потребностей одаренных детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного образования;

— Изучить эффективность психолого-педагогической поддержки одаренных детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного образования;

— Разработать рекомендации по организации психолого-педагогической поддержки одаренных детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного образования.

Теоретическая база исследования:

В теоретической базе исследования использованы работы зарубежных и отечественных ученых в области пе-

дагогической психологии, педагогики и специальной психологии. Основными концепциями, на которых базируется исследование, являются:

- Концепция инклюзивного образования и основные принципы ее реализации;
- Концепция психолого-педагогического сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья;
- Концепция одаренности и таланта, и особенности психологической характеристики одаренных детей;
- Концепция индивидуального обучения и персонализации образования.

На основе данных концепций формулируются гипотезы исследования и определяются методы исследования.

II. Методы исследования:

В данной исследовательской работе были использованы следующие методы:

1. Анализ научной литературы и документов — для изучения теоретической базы исследования, а также анализа предыдущих исследований по теме исследования.
2. Экспертный опрос — для определения особенностей индивидуальных потребностей одаренных детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного образования, а также для сбора мнений специалистов в области психолого-педагогической поддержки детей с ограниченными возможностями здоровья.
3. Наблюдение — для изучения эффективности психолого-педагогической поддержки одаренных детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного образования.
4. Анкетирование — для определения уровня удовлетворенности педагогическими кадрами психолого-педагогической поддержки одаренных детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного образования.

Данные методы были выбраны с учетом специфики исследования и позволяют получить полную и достоверную информацию об объекте исследования.

Описание выборки:

Объектом исследования являются одаренные дети с ограниченными возможностями здоровья, обучающиеся в условиях инклюзивного образования.

Для проведения исследования была сформирована целевая выборка, в которую вошли 50 учеников из разных регионов России, которые обладают ограниченными возможностями здоровья и признаны одаренными по различным критериям.

Выборка была составлена на основе данных, предоставленных специалистами в области образования, а также на основе информации, полученной от медицинских учреждений.

В качестве критериев отбора участников в исследование использовались результаты специальных тестов на определение одаренности, данные медицинских карт, а также рекомендации педагогов.

Для получения полной и достоверной информации о психолого-педагогическом сопровождении одаренных

детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного образования, в выборку вошли учащиеся разных возрастных групп, с различными ограничениями здоровья, а также обучающиеся в разных школах и регионах России.

III. Результаты исследования:

1. Анализ научной литературы и документов:

В ходе анализа научной литературы и документов были выделены основные принципы и подходы к психолого-педагогической поддержке детей с ограниченными возможностями здоровья, а также принципы и методы инклюзивного образования.

Было установлено, что одаренные дети с ограниченными возможностями здоровья имеют свои особенности в психологической характеристике, которые необходимо учитывать при их обучении. Кроме того, эти дети нуждаются в индивидуальном подходе к обучению, адаптированном к их индивидуальным потребностям и возможностям.

В качестве эффективных методов психолого-педагогической поддержки одаренных детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного образования были выделены:

- Индивидуальное обучение, учитывающее особенности каждого ученика;
- Использование различных методов дифференциации обучения;
- Работа в небольших группах с учетом общих интересов детей;
- Адаптация учебной программы к индивидуальным потребностям и возможностям каждого ученика.

Также было установлено, что эффективное психолого-педагогическое сопровождение одаренных детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного образования предполагает не только работу педагогов, но и взаимодействие со специалистами в области специальной педагогики и психологии, а также родителями и родственниками детей.

Список литературы можно посмотреть в приложении VI.

2. Экспертный опрос:

В ходе экспертного опроса были опрошены педагоги, специалисты в области специальной педагогики и психологии, а также родители детей с ограниченными возможностями здоровья, обучающихся в условиях инклюзивного образования.

Были выявлены следующие результаты:

- Большинство респондентов считают, что инклюзивное образование способствует развитию самооценки, социализации и повышению успеваемости детей с ограниченными возможностями здоровья.
- Однако большинство респондентов также отметили, что инклюзивное образование требует больших усилий со стороны педагогов и требует использования индивидуального подхода к каждому ученику.
- Важность психолого-педагогической поддержки для одаренных детей с ограниченными возможностями

здоровья в условиях инклюзивного образования была отмечена всеми респондентами.

На основе полученных результатов были сделаны выводы о необходимости дальнейшего улучшения психолого-педагогического сопровождения одаренных детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного образования.

Опрос можно посмотреть в приложении VI.

3. Наблюдение:

В ходе наблюдения были изучены особенности поведения и активности одаренных детей с ограниченными возможностями здоровья в процессе обучения в инклюзивной среде. Наблюдение проводилось в течение одного месяца в школе, которая включает в себя отделение инклюзивного образования для детей с ограниченными возможностями здоровья.

Были выявлены следующие результаты:

— Одаренные дети с ограниченными возможностями здоровья проявляют больший интерес и мотивацию к обучению в сравнении с другими учениками с ограниченными возможностями здоровья.

— Одаренные дети с ограниченными возможностями здоровья часто имеют проблемы с социальной адаптацией и взаимодействием со своими сверстниками.

— Индивидуальный подход и дифференцированный подход к обучению сильно влияют на эффективность психолого-педагогической поддержки одаренных детей с ограниченными возможностями здоровья.

— Одаренные дети с ограниченными возможностями здоровья имеют высокий потенциал для развития и обучения, но им требуется особая поддержка и внимание со стороны педагогов и специалистов.

На основе полученных результатов были сделаны выводы о необходимости разработки индивидуальных программ обучения и психолого-педагогической поддержки для одаренных детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного образования.

4. Анкетирование:

В ходе исследования было проведено анкетирование родителей детей с ограниченными возможностями здоровья, обучающихся в инклюзивном отделении школы, а также педагогов и специалистов в области специальной педагогики и психологии.

Были выявлены следующие результаты:

— Большинство родителей высоко оценивают работу педагогов и специалистов в области специальной педагогики и психологии в инклюзивном отделении школы.

— Большинство родителей также отмечают положительные изменения в поведении и успеваемости их детей после перехода на инклюзивное обучение.

— Однако, некоторые родители также высказывают опасения по поводу недостаточности психолого-педагогической поддержки для одаренных детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного образования.

— Педагоги и специалисты в области специальной педагогики и психологии также отметили необходимость дополнительной подготовки и повышения квалификации для работы с одаренными детьми с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного образования.

На основе полученных результатов были сделаны выводы о необходимости дальнейшего совершенствования психолого-педагогической поддержки одаренных детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного образования, а также о необходимости проведения дополнительной подготовки и повышения квалификации для педагогов и специалистов в области специальной педагогики и психологии.

Список анкетных вопросов можно посмотреть в приложении VI.

IV. Обсуждение результатов исследования:

В результате проведенной исследовательской работы были выявлены особенности психолого-педагогического сопровождения одаренных детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного образования.

Анализ научной литературы и документов показал, что инклюзивное образование является эффективным способом развития детей с ограниченными возможностями здоровья, но требует особой психолого-педагогической поддержки и индивидуального подхода к каждому ученику.

Экспертный опрос и наблюдение подтвердили эти выводы, показав, что индивидуальный подход и дифференцированный подход к обучению сильно влияют на эффективность психолого-педагогической поддержки одаренных детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного образования.

Анкетирование родителей детей с ограниченными возможностями здоровья и педагогов и специалистов в области специальной педагогики и психологии также подтвердили необходимость дополнительной подготовки и повышения квалификации для работы с одаренными детьми с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного образования.

Таким образом, на основе результатов исследования были сделаны выводы о необходимости дальнейшего улучшения психолого-педагогической поддержки одаренных детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного образования. Это может включать в себя разработку индивидуальных программ обучения и психолого-педагогической поддержки, дополнительную подготовку и повышение квалификации для педагогов и специалистов в области специальной педагогики и психологии, а также улучшение материально-технической базы для обеспечения комфортных условий обучения и сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья.

Кроме того, следует отметить, что инклюзивное образование предполагает не только индивидуальный подход

к каждому ученику, но и взаимодействие с родителями и обществом в целом. В этом контексте важно проводить работу по повышению осведомленности и понимания обществом принципов и целей инклюзивного образования, а также вовлечение родителей в процесс обучения и сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья.

В целом, результаты исследования подтверждают необходимость дальнейшего развития инклюзивного образования и улучшения условий обучения и сопровождения одаренных детей с ограниченными возможностями здоровья.

V. Основные выводы исследования:

В результате проведенного исследования были выявлены особенности психолого-педагогического сопровождения одаренных детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного образования.

Во-первых, инклюзивное образование предполагает индивидуальный и дифференцированный подход к каждому ученику, включая одаренных детей с ограниченными возможностями здоровья. Это требует от педагогов и специалистов в области специальной педагогики и психологии дополнительной подготовки и повышения квалификации.

Во-вторых, психолого-педагогическое сопровождение должно быть ориентировано на индивидуальные потребности и особенности каждого ребенка, а также включать в себя сотрудничество с родителями и обществом в целом.

В-третьих, улучшение материально-технической базы и создание комфортных условий обучения и сопровождения является необходимым условием для эффективного психолого-педагогического сопровождения одаренных детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного образования.

На основе вышеизложенного можно сделать вывод о необходимости дальнейшего совершенствования психолого-педагогической поддержки одаренных детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного образования. Это может включать в себя разработку индивидуальных программ обучения и психолого-педагогической поддержки, дополнительную подготовку и повышение квалификации для педагогов и специалистов в области специальной педагогики и психологии, а также улучшение материально-технической базы для обеспечения комфортных условий обучения и сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья.

VI. Приложения:

1. Список литературы, использованной для анализа научной литературы и документов в данной исследовательской работе:

1. Данилова, О.В. Особенности психологической характеристики одаренных детей с ограниченными возможностями здоровья/О.В. Данилова // Вопросы образования. — 2015. — № 3. — с. 54-62.

2. Инклюзивное образование в России: современное состояние и проблемы/под ред. Е.В. Байдина, Е.В. Таланцевой. — М.: Издательство «Педагогическое общество России», 2019. — 240 с.

3. Калинкина, М.А. Особенности инклюзивного образования в России/М.А. Калинкина, О.В. Гришаева // Молодой ученый. — 2018. — № 2.2. — с. 422-424.

4. Крылова, Е.В. Психолого-педагогическое сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного образования/Е.В. Крылова // Образование и наука в современном мире: международный научный журнал. — 2018. — № 3. — с. 38-41.

5. Педагогическая поддержка детей с ограниченными возможностями здоровья/под ред. И.А. Марковой. — М.: Издательство «Первое сентября», 2019. — 304 с.

6. Романенко, О.П. Педагогическая технология инклюзивного обучения детей с ограниченными возможностями здоровья/О.П. Романенко // Инновационные технологии в науке и образовании. — 2016. — № 4. — с. 101-103.

7. Ясавеев, И.Г. Индивидуализация образования как основа успешного психолого-педагогического сопровождения одаренных детей с ограниченными возможностями здоровья/И.Г. Ясавеев // Вестник Челябинской государственной педагогической академии. — 2019. — № 2. — с. 55-58.

8. Ainscow, M. From special education to effective schools for all: Some challenges for school leadership/M. Ainscow // School Leadership & Management. — 2007. — Vol. 27, Issue 2. — P. 155-168.

9. Boyle, C., Topping, K. The effect of high-ability groupings on GCSE performance/C. Boyle, K. Topping // Educational Research. — 2010. — Vol. 52, Issue 2. — P. 179-194.

10. French, J. W. et al. The nature and nurture of giftedness: A new framework for understanding gifted education/J. W. French, S. L. Immekus, S. M. Olenchak. — New York: Teachers College Press, 2006. — 240 p.

11. Passow, A.H. Gifted education without gifted children/A. H. Passow // Roeper Review. — 2007. — Vol. 29, Issue 2. — P. 88-91.

12. Robinson, N.M. A comprehensive approach to gifted education/N.M. Robinson. — Waco, TX: Prufrock Press, 2015. — 416 p.

13. Tomlinson, C.A. Differentiation and the brain: How neuroscience supports the learner-friendly classroom/C.A. Tomlinson. — Alexandria, VA: ASCD, 2014. — 193 p.

14. VanTassel-Baska, J. Excellence in educating gifted and talented learners/J. VanTassel-Baska. — Denver, CO: Love Publishing Company, 2003. — 497 p.

15. Webb, J. T. et al. Misdiagnosis and dual diagnosis of gifted children and adults: ADHD, bipolar, OCD, Asperger's, depression, and other disorders/J.T. Webb, E. Amend, N.D. Beljan, J.A. Webb. — Scottsdale, AZ: Great Potential Press, 2005. — 330 p.

2. Опрос

1. Каковы основные принципы и методы психолого-педагогической поддержки детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного образования?

2. Какие методы дифференциации обучения могут быть использованы для поддержки одаренных детей с ограниченными возможностями здоровья в инклюзивной среде?

3. Какие особенности нужно учитывать при работе с одаренными детьми с ограниченными возможностями здоровья в инклюзивной среде?

4. Какова роль педагогов, специалистов в области специальной педагогики и психологии, а также родителей в психолого-педагогической поддержке одаренных детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного образования?

5. Какова эффективность инклюзивного образования для детей с ограниченными возможностями здоровья и какие изменения можно внести для улучшения качества психолого-педагогической поддержки в данной сфере?

3. Анкета

3.1 Анкета для опроса педагогических кадров и специалистов в области психолого-педагогической поддержки:

— Какую квалификацию имеете в области психолого-педагогической поддержки?

— Есть ли у вас опыт работы с одаренными детьми с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного образования?

— Как вы оцениваете эффективность психолого-педагогической поддержки данной группы учащихся в условиях инклюзивного образования?

— Какие методы и технологии психолого-педагогической поддержки вы используете при работе с одаренными детьми с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного образования?

— Какие трудности и проблемы вы обычно встречаете при работе с данной группой учащихся?

— Какие рекомендации по организации психолого-педагогической поддержки одаренных детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного образования вы можете предложить?

3.2 Анкета для опроса родителей одаренных детей с ограниченными возможностями здоровья;

— Как вы оцениваете эффективность психолого-педагогической поддержки вашего ребенка в условиях инклюзивного образования?

— Какие методы и технологии психолого-педагогической поддержки, на ваш взгляд, наиболее эффективны при работе с вашим ребенком?

— Какие трудности и проблемы вы сталкиваетесь при организации психолого-педагогической поддержки для вашего ребенка?

— Какую дополнительную поддержку и помощь, по вашему мнению, могут предоставить педагогические кадры и специалисты в области психолого-педагогической поддержки при работе с вашим ребенком?

— Какие рекомендации по организации психолого-педагогической поддержки одаренных детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного образования вы можете предложить, основываясь на опыте работы с вашим ребенком?

— Какие аспекты инклюзивного образования, на ваш взгляд, необходимо усилить для более эффективной психолого-педагогической поддержки одаренных детей с ограниченными возможностями здоровья?

Литература:

1. Волкова, О. Н. Психолого-педагогическая поддержка детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного образования / О. Н. Волкова // Вестник инклюзивного образования. — 2017. — № 1. — с. 22-27.
2. Глазкова, М. В. Организация психолого-педагогической поддержки детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного образования / М. В. Глазкова, Е. А. Степанова // Психологическая наука и образование. — 2016. — Том 21, № 3. — с. 69-75.
3. Карпова, О. В. Психолого-педагогическая поддержка одаренных детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного образования / О. В. Карпова, Н. В. Горелова // Педагогическое образование в России. — 2018. — № 6. — с. 24-28.
4. Леонтьев, Д. А. Инклюзивное образование как средство социализации детей с ограниченными возможностями здоровья / Д. А. Леонтьев, О. Н. Сафронова // Интегративная педагогика. — 2019. — Том 8, № 1. — с. 56-60.
5. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ. [Электронный ресурс]. — Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/.
6. Шевченко, Н. В. Психолого-педагогическая поддержка детей с ограниченными возможностями здоровья в контексте инклюзивного образования / Н. В. Шевченко // Наука и школа. — 2015. — № 5. — с. 74-79.

Технология создания учебной задачи для формирования функциональной грамотности младших школьников

Евфимовская Алла Владиславовна, учитель начальных классов
МБОУ Школа № 6 имени М. В. Ломоносова г. Самары

Функциональная грамотность выступает сегодня в качестве нового результата образования, призванного обеспечить формирование человека, умеющего грамотно работать на результат, способного к определенным, социально значимым достижениям.

Для достижения необходимого результата учителю необходимо грамотно составлять задачи для формирования функциональной грамотности. Такие задания моделируют реальную жизненную ситуацию. Как правило, задания на формирование и оценку функциональной грамотности обучающихся носят интегративный характер.

Можно выделить четыре типа задач:

- аналитические
- информационные
- интерпретационные
- позиционные

Под задачами понимается текст и совокупность вопросов к нему. Структуру таких задач составляют следующие компоненты:

1) Название задачи отражает сюжет, часто носит образный характер. Например, «Кислотные дожди», «Как вы чистите зубы», «Бег в жаркую погоду» и т. д.

2) Сюжет (фабула) задачи представляет собой описание ситуации, которую надо решить, ответив на вопросы, носящие проблемный характер, и (или) выполнив задания, которые демонстрируют действенность знаний. В качестве фабулы могут выступать простые тексты, в которых информация задана как в явном, так и неявном виде; это могут быть сложные тексты; это могут быть тексты разных видов и жанров: отрывки из художественных произведений, научных и научно-популярных текстов, биографии, тексты развлекательного характера, личные письма, документы, статьи из газет и журналов, деловые

инструкции, рекламные объявления, товарные ярлыки, географические карты и др. Могут использоваться разнообразные формы представления информации: диаграммы, рисунки, карты, таблицы, графики и др.

3) Стимул ориентирует обучающегося в контексте вопроса и мотивирует на поиск ответа на него. Каждый вопрос в структуре комплексной задачи является законченным элементом, сформулированным в задачной форме.

4) Формулировка вопроса-задачи в рамках комплексной задачи точно указывает на деятельность обучающегося, необходимую для его разрешения.

5) Оценка выполненной задачи содержит предполагаемый ответ и указывает на количество баллов оценки ответа.

Аналитические задачи — умение извлекать и критически оценивать информацию из текста, отбирать из него информацию необходимую для выдвижения гипотезы собственных действий в заданном контексте деятельности.

Для разработки содержания аналитических задач чаще всего используются научные или научно-публицистические тексты. Специфика вопросов к текстам заключается в том, что они задают определенный ракурс для рассмотрения представленных фактов, требуют их сопоставления, отбора, интерпретации, обнаружения недостающих элементов для восстановления полной информационной картины.

На учебных занятиях аналитические задачи могут быть использованы с целью проверки понимания основных понятий изучаемого материала в контексте их использования для решения задач и проблем, первичного закрепления навыков использования изучаемого материала в различных ситуациях.

Приведем пример аналитической задачи.

<i>Пример аналитической задачи</i>	
<i>Предмет*</i>	Окружающий мир
<i>Тема*</i>	Природные зоны России
<i>Класс*</i>	4 класс
1.	<i>Название задачи*</i>
	Исследование Арктики в 20 веке
2.	<p>Фабула (сюжет) *</p> <p>Перед вами текст об исследовании Арктики. Внимательно прочитайте текст и ответьте на вопросы.</p> <p>Исследование Арктики в 20 веке</p> <p>Долгое время Арктика (северная полярная область земного шара, охватывающая Северный Ледовитый океан) считалась совсем непригодной для жизни людей, непроходимой ни водным, ни наземным путём. В 20 веке началось активное изучение и освоение Арктики. Северный морской путь пролегает через моря Северного Ледовитого океана вдоль всего побережья нашей страны. Для доставки грузов он является самым коротким морским путём, связывающим западную часть России с её Дальним Востоком.</p>

2.	Фабула (сюжет) *	<p>Перед вами текст об исследовании Арктики. Внимательно прочитайте текст и ответьте на вопросы.</p> <p>Исследование Арктики в 20 веке</p> <p>Долгое время Арктика (северная полярная область земного шара, охватывающая Северный Ледовитый океан) считалась совсем непригодной для жизни людей, непроходимой ни водным, ни наземным путём. В 20 веке началось активное изучение и освоение Арктики.</p> <p>Северный морской путь пролегает через моря Северного Ледовитого океана вдоль всего побережья нашей страны. Для доставки грузов он является самым коротким морским путём, связывающим западную часть России с её Дальним Востоком. Первым прошёл по северному пути в 1932 году ледокол «Сибиряков».</p> <p>Но ледоколы не могли перевозить много грузов, поэтому для следующей экспедиции был выбран транспортный пароход «Челюскин». Сначала плавание проходило очень успешно, но при подходе к Чукотскому морю корабль получил серьёзные повреждения. Из-за этого подойти к острову Врангеля он не смог. Корабль дрейфовал четыре месяца. Удачное стечение обстоятельств позволило ему достигнуть Берингово пролива. Но в проливе началось движение льда в обратную сторону, и «Челюскин» снова оказался в Чукотском море. Корабль не выдержал давления льда и ушёл на дно, но экипаж был спасён отважными лётчиками.</p> <p>Важное значение для изучения Арктики имела первая в мире полярная научно-исследовательская станция «Северный полюс — 1». Высадка экспедиции из четырёх человек на льдину состоялась 21 мая 1937 года. Экспедиция работала 274 дня.</p> <p>В Санкт-Петербурге вы можете посетить Музей Арктики и Антарктики (южная полярная область земного шара, включающая Антарктиду и омывающие её воды океанов, часть «ант» в этом слове значит «противоположный»). В котором можно увидеть самолёт-амфибию «Ш-2», который использовался для ведения ледовой разведки в Арктике в 1930-1960-е годы. Палатку станции «Северный полюс-1». Палатка вместе с кроватями весила всего 53 кг, но была удобной и очень тёплой. Её чёрный цвет позволял ей быстрее нагреваться от солнечного тепла. Также модель атомного ледокола «Арктика», который в 1977 году впервые в истории совершил плавание к точке географического Северного полюса.</p>
3-4.	Стимул + формулировка задачи *	<p style="text-align: center;">Задание 1*.</p> <p>Пользуясь текстом ответь на вопрос: Почему было важно, чтобы обычные суда проходили по Северному морскому пути?</p> <hr/> <p style="text-align: center;">Задание 2*.</p> <p>Опираясь на текст, запиши, почему «Челюскин» второй раз оказался в Чукотском море.</p> <hr/> <p style="text-align: center;">Задание 3*.</p> <p>Опираясь на текст, выскажи предположение, как появилось слово «Антарктика».</p> <hr/> <p style="text-align: center;">Задание 4*.</p> <p>К работе экспедиций тщательно готовились. Почему палатка полярной станции должна быть лёгкой и тёплой?</p>

Информационные задачи — способность ориентироваться в структуре текста и формулировать запрос на информацию в заданном контексте деятельности.

Задачи этого типа направлены на поиск точной информации в тексте. Запрос на определенную информацию возникает в конкретной ситуации. Главные умения, требующиеся при решении подобных задач: формулировать запрос на информацию, ориентироваться в структуре раз-

ного рода текстов. Для разработки содержания информационных задач чаще всего используются научные (статьи) или официально-деловые тексты (инструкция, памятка, объявление и т. п.).

На учебных занятиях информационные задачи могут быть использованы как на этапе изучения нового материала, так и на этапах закрепления изученного, а также с целью освоения каких-либо метапредметных умений.

<i>Пример информационной задачи</i>	
Предмет*	Окружающий мир
Тема*	Природные зоны России
Класс*	4 класс
1.	Исследование Арктики в 20 веке

2.	Фабула (сюжет) *	<p>Перед вами текст об исследовании Арктики. Внимательно прочитайте текст и ответьте на вопросы.</p> <p>Исследование Арктики в 20 веке</p> <p>Долгое время Арктика (северная полярная область земного шара, охватывающая Северный Ледовитый океан, слово образовано от слова «арктос», которое пришло в русский язык из греческого языка) считалась совсем непригодной для жизни людей, непроходимой ни водным, ни наземным путём. В 20 веке началось активное изучение и освоение Арктики.</p> <p>Северный морской путь пролегает через моря Северного Ледовитого океана вдоль всего побережья нашей страны. Для доставки грузов он является самым коротким морским путём, связывающим западную часть России с её Дальним Востоком. Первым прошёл по северному пути в 1932 году ледокол «Сибиряков».</p> <p>Но ледоколы не могли перевезти много грузов, поэтому для следующей экспедиции был выбран транспортный пароход «Челюскин». Судно вышло 16 июля 1933 года из Ленинграда. Сначала плавание проходило очень успешно, но при подходе к Чукотскому морю корабль получил серьёзные повреждения. Из-за этого подойти к острову Врангеля он не смог. Корабль дрейфовал четыре месяца. Удачное стечение обстоятельств позволило ему достигнуть Берингово пролива. Но в проливе началось движение льда в обратную сторону, и «Челюскин» снова оказался в Чукотском море. Корабль не выдержал давления льда и ушёл на дно 13 февраля 1934 года, но экипаж был спасён отважными лётчиками. Последним лагерь покинул капитан «Челюскина» Владимир Воронин.</p> <p>Важное значение для изучения Арктики имела первая в мире полярная научно-исследовательская станция «Северный полюс — 1». Высадка экспедиции из четырёх человек на льдину состоялась 21 мая 1937 года. Руководил станцией Иван Дмитриевич Папанин. Экспедиция работала 274 дня. 19 февраля 1938 года ледокольные пароходы сняли четвёрку зимовщиков. Труды членов экспедиции положили начало проведению научных работ в океане с дрейфующего льда.</p> <p>В Санкт-Петербурге вы можете посетить Музей Арктики и Антарктики (южная полярная область земного шара, включающая Антарктиду и омывающие её воды океанов, часть «ант» в этом слове значит «противоположный»). Адрес музея: Санкт-Петербург, улица Марата, дом № 24А. В котором можно увидеть самолёт-амфибию «Ш-2», который использовался для ведения ледовой разведки в Арктике в 1930-1960-е годы. Палатку станции «Северный полюс-1». Палатка вместе с кроватями весила всего 53 кг, но была удобной и очень тёплой. Её чёрный цвет позволял ей быстрее нагреваться от солнечного тепла и выделяться на льду. Также модель атомного ледокола «Арктика», который в 1977 году впервые в истории совершил плавание к точке географического Северного полюса.</p>															
3-4.	Стимул + формулировка задачи *	<p>Задание 1*.</p> <p>Какое судно и когда впервые прошло по Северному морскому пути?</p> <p>Задание 2*.</p> <p>Из какого языка пришло в русский язык слово «Арктика»?</p> <p>Задание 3*.</p> <p>Когда участников экспедиции «Северный полюс-1» высадили на льдину?</p> <p>А) 16 июля 1933 года Б) 13 февраля 1934 года В) 21 мая 1937 года Г) 19 февраля 1938 года</p> <p>Задание 4*.</p> <p>Выбери из текста информацию для составления таблицы «Покорение Арктики».</p> <table border="1" data-bbox="459 1854 1471 2089"> <thead> <tr> <th data-bbox="459 1854 831 1921">Детали экспедиции</th> <th data-bbox="831 1854 1099 1921">Плавание парохода «Челюскин»</th> <th data-bbox="1099 1854 1471 1921">Работа станции «Северный полюс-1»</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td data-bbox="459 1921 831 1989">Командир корабля/руководитель станции</td> <td data-bbox="831 1921 1099 1989"></td> <td data-bbox="1099 1921 1471 1989"></td> </tr> <tr> <td data-bbox="459 1989 831 2022">Дата начала</td> <td data-bbox="831 1989 1099 2022"></td> <td data-bbox="1099 1989 1471 2022"></td> </tr> <tr> <td data-bbox="459 2022 831 2056">Дата завершения</td> <td data-bbox="831 2022 1099 2056"></td> <td data-bbox="1099 2022 1471 2056"></td> </tr> <tr> <td data-bbox="459 2056 831 2089">Цель</td> <td data-bbox="831 2056 1099 2089"></td> <td data-bbox="1099 2056 1471 2089"></td> </tr> </tbody> </table>	Детали экспедиции	Плавание парохода «Челюскин»	Работа станции «Северный полюс-1»	Командир корабля/руководитель станции			Дата начала			Дата завершения			Цель		
Детали экспедиции	Плавание парохода «Челюскин»	Работа станции «Северный полюс-1»															
Командир корабля/руководитель станции																	
Дата начала																	
Дата завершения																	
Цель																	

		<p align="center">Задание 5.</p> <p>Соедини линиями название экспоната и информацию о нём. Самолёт-амфибия способность выделяться на льду</p> <p>Палатка станции впервые совершил плавание «Северный полюс-1» к Северному полюсу</p> <p>Модель ледохода способность вести ледовую разведку «Арктика»</p>
		<p align="center">Задание 6.</p> <p>Где расположен музей, о котором рассказывается в тексте?</p>

Интерпретационные задачи — работа одновременно с событийным и смысловым планами текста, оценка и интерпретация их с точки зрения научных знаний и жизненного опыта.

Для разработки содержания интерпретационных задач чаще всего используются художественные тексты.

На учебных занятиях интерпретационные задачи ис-

пользуются преимущественно на этапах организации деятельности обучающихся по применению изученного материала, когда большей частью обучающихся освоены базовые навыки по изучаемой теме, также данные задачи могут быть эффективно использованы на этапах обобщающего повторения, во внеурочной и внеклассной деятельности по предмету.

		Интерпретационная задача
Предмет*	Литературное чтение	
Тема*		
Класс*	4 класс	
1.	Название задачи*	Капалуха
2.	Фабула (сюжет)*	<p>«Капалуха» В. П. Астафьев Мы приближались к альпийским уральским лугам, куда гнали колхозный скот на летнюю пастьбу. Тайга поредела. Леса были сплошь хвойные, покоробленные ветрами и северной стужей. Лишь кое-где среди редколапых елей, пихт и лиственниц пошевеливали робкой листвою берёзки и осинки да меж деревьев развёртывал свитые улитками ветви папоротник. Стадо телят и бычков втянулось на старую, заваленную деревьями просеку. Бычки и телята, да и мы тоже, шли медленно и устало, с трудом перебирались через сучковатый валежник. В одном месте на просеку выдался небольшой бугорочек, сплошь затянутый бледно-листым доцветающим черничником. Зелёные пупырышки будущих черничных ягод выпустили чуть заметные серые былиночки-лепестки, и они как-то незаметно осыпались. Потом ягодка начнёт увеличиваться, багроветь, затем синеть и, наконец, делается чёрной с седоватым налётом. Вкусна ягода черника, когда созреет, но цветёт она скромно, пожалуй, скромнее всех других ягодников. У черничного бугорка поднялся шум. Побежали телята, задрав хвосты, закричали ребятишки, которые гнали скот вместе с нами. Я поспешил к бугорку и увидел, как по нему с распушенными крыльями бегают кругами глухарка (охотники чаще называют её капалухой). — Гнездо! Гнездо! — кричали ребята. Я стал озираться по сторонам, ощупывать глазами черничный бугор, но никакого гнезда нигде не видел. — Да вот же, вот! — показали ребятишки на зелёную корягу, возле которой я стоял. Я глянул, и сердце моё забилося от испуга — чуть было не наступил на гнездо. Нет, оно не на бугорке было свито, а посреди просеки, под упруго выдавшимся из земли корнем. Обросшая мхом со всех сторон и сверху тоже, затянутая седыми космами, эта неприметная хатка была приоткрыта в сторону черничного бугорка. В хатке утеплённое мхом гнездо. В гнезде четыре рябоватых светло-коричневых яйца. Яйца чуть поменьше куриных. Я потрогал одно яйцо пальцем — оно было тёплое, почти горячее.</p>

		<p>— Возьмём! — выдохнул мальчишка, стоявший рядом со мною.</p> <p>— Зачем?</p> <p>— Да так!</p> <p>— А что будет с капалухой? Вы поглядите на неё!</p> <p>Капалуха металась в стороне. Крылья у неё всё ещё разброшены, и она мела ими землю. На гнезде она сидела с распушенными крыльями, прикрывала своих будущих детей, сохраняла для них тепло. Потому и заостенели от неподвижности крылья птицы. Она пыталась и не могла взлететь. Наконец взлетела на ветку ели, села над нашими головами. И тут мы увидели, что живот у неё голый вплоть до шейки и на голой, пупыристой груди часто-часто трепещется кожа. Это от испуга, гнева и бесстрашия билось птичье сердце.</p> <p>— А пух-то она выщипала сама и яйца греет голым животом, чтобы каждую каплю своего тепла отдать зарождающимся птицам, — сказал подошедший учитель.</p> <p>— Это как наша мама. Она всё нам отдаёт. Всё-всё, каждую капельку... — грустно, по-взрослому сказал кто-то из ребят и, должно быть застенчившись этих нежных слов, произнесённых впервые в жизни, недовольно крикнул: — А ну пошли стадо догонять! И все весело побежали от капалухиного гнезда. Капалуха сидела на сучке, вытянув вслед нам шею. Но глаза её уже не следили за нами. Они целились на гнездо, и, как только мы немного отошли, она плавно слетела с дерева, заползла в гнездо, распустила крылья и замерла.</p> <p>Глаза её начали затягиваться дрёмной плёнкой. Но вся она была настороже, вся напряжена. Сердце капалухи билось сильными толчками, наполняя теплом и жизнью четыре крупных яйца, из которых через неделю-две, а может, и через несколько дней появятся головастые глухарята.</p>
3-4.	<i>Стимул + формулировка задачи*</i>	<p style="text-align: center;">Задание 1*.</p> <p>Автор приближался к «Каменному поясу России». Что в тексте говорится об этом?</p> <p style="text-align: center;">Задание 2*.</p> <p>В какое время года происходят события, описанные в рассказе? Выберите правильный ответ. Опираясь на текст, объясните свой выбор.</p> <p>А. Весной.</p> <p>В. Летом.</p> <p style="text-align: center;">Задание 3*.</p> <p>Какой лес описан в произведении? Выберите правильный ответ. Опираясь на текст, объясните свой выбор.</p> <p>А) хвойный</p> <p>Б) смешанный</p> <p style="text-align: center;">Задание 4*.</p> <p>Подчеркните в тексте описание места, где обустроено гнездо глухарки. Почему именно такое место выбрала птица?</p> <p style="text-align: center;">Задание 5.</p> <p>Найдите в тексте ответ на вопрос: почему дети не стали брать из гнезда яйца капалухи?</p>

Позиционные задачи — умение отделять факты от их авторской интерпретации, определять позицию авторов по отношению к представляемой информации, высказывать и аргументировать свою позицию.

Задачи этого типа предполагают:

- 1) определение позиции автора, реконструкцию аргументов, на которые он опирается;
- 2) определение собственной позиции, ее аргументацию.
- 3) Для разработки содержания позиционных задач чаще всего используются публицистические тексты, а также тексты подростков (сочинений, творческих работ), экспертные мнения специалистов в той или иной области и мнения пользователей интернет по тем или иным вопросам.

На учебных занятиях позиционные задачи используются главным образом с целью формирования читательской грамотности как на уроках литературного чтения, русского языка, так и на уроках по другим предметам учебного плана.

С целью формирования других видов грамотности позиционные задачи используются преимущественно на этапах организации деятельности обучающихся по применению изученного материала, когда большей частью обучающихся освоены базовые навыки по изучаемой теме, также данные задачи могут быть эффективно использованы на этапах обобщающего повторения, во внеурочной и внеклассной деятельности по предмету.

		<i>Пример позиционной задачи</i>	
<i>Предмет*</i>		Окружающий мир	
<i>Тема*</i>		Здоровье человека	
<i>Класс*</i>		4 класс	
1.	<i>Название задачи*</i>	Сочинения о здоровье	
2.	<i>Фабула (сюжет) *</i>	<p>Здоровье человека</p> <p>Здоровье человека — что это такое и почему наше здоровье является самым ценным, что есть у нас в жизни помимо родных и близких нам людей? Испокон веков люди старались не только сохранять свое здоровье, но и по возможности укреплять его. Ведь именно здоровье помогало им твердо стоять на ногах и добиваться собственных целей. Именно по этой причине древняя медицина опиралась на природные лекарства, которые матушка Земля щедро дарила нам, своим детям. Поэтому здоровье является для нас важным, и мы должны прилагать все усилия, чтобы защищать его. Ведь если не будет здоровья, то и жизнь потеряет все яркие краски и человек вынужден будет бороться за то, чтобы его вернуть. Таким образом становится ясно, что все наше благополучие и радостные моменты жизни связаны именно с хорошим здоровьем. Именно по этой причине люди должны как можно чаще посещать врачей и проходить плановые медосмотры, ведь контроль за состоянием своего здоровья поможет избежать многих проблем с ним в будущем. Также не стоит отвергать и дары природы, которые помогают нам избегать многих болезней и также излечиваться от них. Ведь различные травы, овощи и коренья способны излечивать от той или иной болезни куда лучше, чем различные лекарства.</p> <p>Берегите себя, своих близких, делитесь своими полезными сведениями по укреплению здоровья с людьми и старайтесь почаще прибывать в позитивном настрое. Это очень важно. Здоровья вам и счастья!</p> <p style="text-align: right;"><i>Мария К.</i></p>	<p>Береги здоровье смолоду</p> <p>Часто человек не ценит того, что у него есть, и начинает беречь это только тогда, когда теряет. Яркий пример этого — здоровье. Сейчас мы все здоровы, поэтому и редко задумываемся над тем, что здоровье нужно беречь.</p> <p>Нас даже раздражают указания взрослых: тепло одеваться, регулярно и правильно питаться, не затягивать с визитом к стоматологу. Но все они правы. Если пренебрегать здоровьем, оно будет ухудшаться. Беречь здоровье надо именно сейчас, когда оно крепкое. Почти каждый может привести несколько примеров тому, как потеряли свое здоровье люди, а потом бегают по больницам в надежде вернуть хоть часть того, что некогда имели, но не ценили. Кто не носил шапки и простудил уши, и теперь плохо слышит. Кто-то целый день ел бутерброды и пирожки вместо полноценного обеда — и теперь вынужден сидеть на диете, потому что болит желудок. Кто-то боялся пойти к врачу, хотя болел зуб — и потерял этот зуб, потому что лечить стало нечего. Поэтому надо позаботиться о своем здоровье сейчас. Заниматься спортом, питаться здоровой пищей, соблюдать режим дня, правильно выбирать одежду и обувь. Тогда и здоровья хватит до старости.</p> <p style="text-align: right;"><i>Арсений Б.</i></p>

3-4.	<i>Стимул + формулировка задачи*</i>	Задание 1*. В чём совпадают взгляды авторов о здоровье человека? Выберите ответ, который вы считаете правильным. Оба автора считают, что: А) Сохранить и укрепить здоровье помогут дары природы. Б) Здоровье — это самое ценное для человека. В) Чтобы укрепить здоровье надо заниматься спортом.
		Задание 2*. Какому из сочинений больше подойдёт название «Советы по укреплению здоровья»? Объясните свой ответ.
		Задание 3*. Кто из авторов, на ваш взгляд, дал больше практических советов по укреплению здоровья? Поясните свой ответ.
		Задание 4*. Согласны ли вы с мнением Марии о том, что позитивный настрой влияет на здоровье? Объясните свой ответ.
		Задание 5. Если бы вам предложили написать сочинение на эту тему, какие аргументы о важности здоровья привели бы вы?
5.	<i>Оценка выполненной задачи</i>	Задание 1. Деятельность: выявление авторских позиций, их сравнение, многократное возвращение к условию задачи. 1 балл — Ответ Б. 0 баллов — другие ответы.
		Задание 2. Деятельность: выявление авторских позиций, аргументация. 2 балла — название больше подходит к сочинению Арсения. Мария, называя сочинение «Здоровье человека», говорит о важности сохранения здоровья. Арсений говорит о советах взрослых, которые и есть советы по укреплению здоровья, даёт конкретные советы. 1 балл — ответ верный, но аргументация недостаточная.
		Задание 3. Деятельность: рефлексия на содержание, аргументация, привлечение дополнительных знаний и личного опыта. 2 балла — обучающийся разделяет точку зрения одного из авторов и приводит убедительные аргументы, ссылаясь на информацию из других источников и личный опыт. 1 балл — аргументация недостаточная. 0 баллов — аргументация неверная или отсутствует.
		Задание 4. Деятельность: рефлексия на содержание, аргументация, привлечение дополнительных знаний и личного опыта. 2 балла — обучающийся разделяет точку зрения одного из авторов и приводит убедительные аргументы, ссылаясь на информацию из других источников и личный опыт. 1 балл — аргументация недостаточная. 0 баллов — аргументация неверная или отсутствует.
		Задание 5. Деятельность: рефлексия на содержание, аргументация, привлечение дополнительных знаний и личного опыта. 2 балла — обучающийся приводит убедительные аргументы, ссылаясь на информацию из других источников и личный опыт. 1 балл — аргументация недостаточная. 0 баллов — аргументация неверная или отсутствует.

Таким образом, для организации уроков или учебных занятий по внеклассной деятельности по формированию функциональной грамотности, за основу содержания берется аналитическая, информационная, интерпретационная или позиционная задача, и организуется коллек-

тивная деятельность обучающихся по работе с данной задачей.

Главная задача учителя при этом — организовать диалог, продумать дополнительные вопросы, на основе которых учитель будет выстраивать диалог по ходу работы с задачей.

Литература:

1. Астафьев, В. П. Капалуха. — М.: Малыш, 1988

Exploring the efficacy of role-playing as a pedagogical technique for lesson completion

Imashpayeva Aidana Darkhankyzy, student master's degree;
Kaphysheva Gulnar Kydyrbekovna, candidate of philological sciences, associate professor
East Kazakhstan University named after Sarsen Amanzholov (Ust-Kamenogorsk, Kazakhstan)

In the realm of education, finding effective and engaging teaching techniques is crucial for facilitating student learning and achievement. Role-playing, as a pedagogical technique, has gained attention for its potential to enhance lesson completion and promote active student participation. This article delves into the exploration of role-playing as a pedagogical technique, highlighting its benefits, potential drawbacks, and its impact on student motivation and understanding.

Keywords: role-play, English, oral speech, communication.

The Power of Role-Playing in Education:

Role-playing games have long been recognized for their ability to foster active learning and critical thinking. By assuming specific roles and engaging in simulated scenarios, students are encouraged to apply their knowledge in practical contexts, enhancing their understanding of the lesson material. Role-playing promotes student engagement, creativity, and problem-solving skills, as it requires active participation and collaboration. According to Clapper, role-play has the ability to develop and enhance content skills as well as skills needed for future success by incorporating realistic, or real-world, problems. [1, p. 2].

Motivation and Interest:

One of the key advantages of role-playing in education is its potential to increase student motivation and interest. Traditional teaching methods often struggle to captivate students' attention, leading to disengagement and reduced learning outcomes. However, when students actively participate in role-playing exercises, they become more invested in the learning process. Role-playing offers an element of excitement and enjoyment, as students assume different identities and immerse themselves in interactive scenarios.

Improving Language Proficiency:

In language learning, role-playing games have shown particular effectiveness. They provide a platform for students to practice and improve their oral communication skills, which is a vital aspect of language acquisition. By engaging in dialogues and conversations within the context of assigned roles, students enhance their vocabulary, grammar, and fluency. Role-playing also builds confidence in using the target language, as students are encouraged to express themselves in a supportive environment.

Assessing Effectiveness:

Before fully implementing role-playing as a final lesson technique, it is essential to assess its effectiveness. Surveys, testing, and observation can provide valuable insights into the impact of role-playing on student motivation, comprehension, and overall learning outcomes. By gathering data on student engagement, participation levels, and performance, educators can gauge the effectiveness of role-playing in achieving desired educational objectives.

Potential Drawbacks and Mitigation:

While role-playing offers numerous benefits, there are potential challenges that educators need to address. One concern is the time required to prepare and conduct role-playing activities, as they often involve extensive planning and organization. To mitigate this, educators can utilize pre-made materials and allocate sufficient time for practice and reflection. Additionally, educators should ensure that role-playing scenarios are relevant to the lesson content, allowing for meaningful application of knowledge.

The effectiveness of role-playing as a pedagogical technique for completing lessons has been a subject of significant interest and importance. This study aims to investigate the potential of role-playing games to enhance students' motivation, engagement, and oral language skills, which are crucial aspects of English language learning.

Before implementing role-playing games as a final technique for lesson completion, it is essential to evaluate their effectiveness. By employing methods such as surveys and testing, educators can gain comprehensive insights into how role-playing games can increase students' motivation, interest, and comprehension of lesson topics.

The anticipated results of this study are expected to demonstrate that role-playing games can be a valuable and captivating technique for concluding an intermediate-level English lesson. This approach not only reinforces students' knowledge but also cultivates their oral language proficiency, a fundamental goal in language learning.

The application of role-playing games as an educational methodology has been extensively researched. The «theory of roles» developed by sociologists and sociopsychologists supports the use of role behavior in education. Role-playing games offer numerous benefits, including improved speech skills, foreign language conversation practice, and team building. Participants assume specific roles and engage in speech and actions guided by rules, norms, and principles.

To achieve success, the methodological organization of the learning process is crucial. When incorporating role-playing games into foreign language lessons, it is important to consider factors such as teaching dialogic speech, aligning with students' psychological and age characteristics, and catering to their in-

terests, thereby expanding the context of their activities. Introducing role-playing games at the initial stage of a lesson topic enables students to grasp the content through the enactment of chosen roles. While creating game scenarios, it is essential to consider both real-life circumstances and the communicants' relationships. Effective work with dialogical units can be achieved by providing visual cues that indicate the intended type of communication.

Engaging in role-playing games leads to a significant restructuring of students' behavior, allowing them to conform to predetermined standards and exercise control through self-comparison. This sense of liberation and freedom from providing typical responses alleviates tension and makes role-playing games a popular and valuable teaching tool for both educators and students.

In our intermediate classes, we frequently engage in role-playing exercises. We prepare cards in advance that are relevant to the topic under study, with each role incorporating vocabulary from the lessons covered. Students work in pairs or groups of three based on the cards they receive. To make it more challenging, we encourage them to avoid revealing their assigned identities, and the listeners must guess who they are portraying.

For example, if a pair receives a card with the roles of a vegetarian café owner and a waiter, their dialogue may unfold as follows:

- Person A: «Hello, thanks for coming today. Please take your seat. I'm Bree Hodge».
- Person B: «Good afternoon, nice to meet you».
- Person A: «Before we consider hiring you, we'd like to know a few things about you. We're looking for highly skilled workers who can provide fast service».
- Person B: «That's one quality I possess. I've previously worked at a Chinese restaurant».
- Person A: «Our café only serves plant-based meals. Are you okay with changing your diet during workdays?»
- Person B: «Absolutely, I don't consume meat either».
- Person A: «Great. You're hired».

This was an example of a conversation among our students. The objective for others was to identify the characters involved. We have prepared additional cards for practicing job interviews, as listed in Table 2:

The significance of job interview role-plays for students is multifaceted. Firstly, it facilitates the development of their communication skills, encompassing both verbal and non-verbal forms of expression. This includes the ability to convey ideas and thoughts clearly and coherently, ask and respond to questions, and exude self-assurance. Secondly, it helps enhance their self-confidence by exposing them to various interview scenarios and allowing them to practice their responses. Familiarity with the interview format, structure, and content can alleviate anxiety and enhance their preparedness for real interviews. Thirdly, it provides students with an opportunity to receive constructive feedback on their performance from instructors or peers, enabling them to identify areas for improvement such as body language, tone of voice, or specific inter-

view questions. Lastly, practicing job interview role-plays can improve students' employability by equipping them with valuable skills applicable to other job-seeking situations, such as networking events or career fairs. The utilization of gaming technologies, encompassing psychological and pedagogical methods, teaching techniques, and educational tools, holds great importance. Games provide a unique platform for individuals or teams to interact through creative, logical, and other activities, ultimately strengthening their competence and fostering personal creative abilities.

In conclusion, the exploration of role-playing as a pedagogical technique for lesson completion holds immense potential in enhancing the effectiveness of English language learning, particularly at the intermediate level. The use of role-playing games allows students to apply their knowledge in a practical context, fostering motivation, interest, and oral language proficiency.

By conducting studies to evaluate the effectiveness of role-playing games, educators can gain a comprehensive understanding of how this technique impacts students' motivation, engagement, and comprehension of lesson topics. The anticipated results are expected to demonstrate that role-playing games can serve as an engaging and valuable method for concluding English lessons.

Role-playing games offer a dynamic and interactive approach to language learning, particularly in the context of completing lessons or practicing specific skills. In the intermediate classes described, the use of pre-made cards with assigned roles related to the lesson topic allows students to engage in realistic scenarios that require the application of acquired vocabulary and language skills.

The role-playing exercises are designed to challenge students and encourage them to think and respond creatively within the given context. By avoiding the explicit mention of their assigned identity, students are prompted to communicate effectively, using language that aligns with the roles they are portraying. This not only reinforces their language proficiency but also enhances their ability to adapt their speech to different situations and contexts.

The job interview role-plays have particular significance in preparing students for real-world scenarios. Through these exercises, students can develop and refine their communication skills, both verbal and nonverbal. They learn to articulate their ideas clearly, respond to questions confidently, and convey their suitability for specific roles or occupations.

Engaging in job interview role-plays also helps students build self-confidence. By simulating interview situations and allowing students to practice their responses, they become more comfortable with the format, structure, and content of actual interviews. This familiarity reduces anxiety and enables them to present themselves effectively when pursuing future employment opportunities.

Moreover, the incorporation of job interview role-plays within the role-playing framework offers numerous benefits to students. It not only develops their communication skills but also boosts their self-confidence by providing exposure to dif-

ferent interview scenarios and allowing them to practice their responses. Constructive feedback from instructors or peers further aids students in identifying areas for improvement, ensuring continuous growth.

Beyond the classroom, the skills acquired through job interview role-plays have broader applications in enhancing students' employability. These transferable skills can be invaluable in various job-seeking situations, such as networking events or career fairs.

References:

1. Clapper T. C. Role play and simulation //The Education Digest. — 2010. — Т. 75. — №. 8. — с. 39.

In essence, the integration of role-playing games and job interview role-plays into the pedagogical approach fosters a dynamic and interactive learning environment, enabling students to consolidate their knowledge, develop essential language skills, and prepare for future professional endeavors. As educators continue to explore and refine the use of role-playing techniques, they contribute to the evolution of effective teaching methodologies and further empower students in their language learning journey.

Особенности словообразования у детей дошкольного возраста с задержкой психического развития

Казенина Дарья Андреевна, студент
Вятский государственный университет (г. Киров)

В настоящее время особое внимание уделяется проблеме сложного дефекта, в структуре которого нарушение речи сопровождается другими отклонениями психического развития. В связи с этим одной из актуальных проблем является проблема нарушения речи и их коррекции у детей дошкольного возраста с интеллектуальной недостаточностью, в частности у детей с задержкой психического развития (далее ЗПР).

В последнее время подчеркивается значительная роль усвоения процесса словообразования для нормального развития устной речи детей. Дети дошкольного возраста с ЗПР в той или иной степени имеют не сформированную речевую систему, в частности грамматический строй речи. У детей данной категории в дошкольном возрасте наблюдаются стойкие ошибки в процессе словообразования.

Нами было организовано экспериментальное исследование по обследованию словообразования у детей дошкольного возраста с задержкой психического развития.

Цель обследования: выявление особенностей словообразования у детей дошкольного возраста с задержкой психического развития.

Характеристика выборки экспериментального исследования.

В исследовании принимали участие 20 дошкольников с ЗПР 6-7 лет (10 девочек, 10 мальчиков).

Характеристика методики экспериментального исследования

Для исследования была взята адаптированная нами методика исследования словообразования, рассчитанная на детей старшего дошкольного возраста «Методика психолингвистического исследования нарушений устной речи у детей» Р.И. Лалаевой, Н.В. Серебряковой [2].

Для исследования словообразовательных навыков в диагностической методике мы выделяем отдельные блоки на:

Диагностику словообразования имен существительных;

Диагностику словообразования имен прилагательных;

Диагностику словообразования глаголов.

Речевой материал подобран с учётом речевого онтогенеза и запросов. Все задания предлагаются детям в индивидуальном порядке.

С помощью данной методики мы выявили особенности процессов словообразования у детей с ЗПР в сравнении со словообразовательными особенностями у детей без речевых нарушений. Исследование дифференциации проводится как в импрессивной так и в экспрессивной речи детей. Что позволило наиболее полно сделать выводы по сформированности навыка словообразования у детей дошкольного возраста с ЗПР.

После проведения обследования словообразования у детей дошкольного возраста с ЗПР ответы детей на задания были переведены в баллы, которые затем заносились в общую таблицу. Результаты представлены в таблице 1.

Также нами были подсчитаны средний балл группы детей по каждому заданию, средний балл каждого дошкольника по всему диагностическому комплексу.

Средний балл по каждому заданию показывает, в каких заданиях дошкольники испытывали наибольшие трудности при их выполнении.

Результаты представлены на рисунке 1.

По результатам проведенного нами обследования словообразования у дошкольников с ЗПР, можно сделать вывод, что навык словообразования у детей до-

Таблица 1. Результаты исследования словообразования

№	Имя	№ 1	№ 2	№ 3	№ 4	Средний балл (% успешности)
1	Степа	2	2	2	1	1,75 (45%)
2	Оля	2	2	1	1	1,5 (30%)
3	Никита	3	3	2	3	2,75 (75%)
4	Лиза	3	2	1	2	2 (50%)
5	Тимур	2	2	2	1	1,75 (45%)
6	Эмиль	2	2	1	1	1,5 (30%)
7	Доминика	3	1	1	2	1,75 (45%)
8	Севастьян	3	2	2	3	2,6 (60%)
9	Михаил	2	2	1	2	1,75 (45%)
10	Карина	3	2	2	2	2,25 (55%)
11	Злата	3	2	1	1	1,75 (45%)
12	Макар	2	2	1	1	1,5 (30%)
13	Ксения	3	2	1	1	1,75 (45%)
14	Егор	3	2	2	3	2,6 (60%)
15	Александр	2	2	1	1	1,5 (30%)
16	Катя	3	3	1	2	2,25 (55%)
17	Алиса	3	2	1	1	1,75 (45%)
18	Мирон	2	2	1	2	1,75 (45%)
19	Глеб	3	2	2	1	2 (50%)
20	Проход	3	3	2	2	2,5 (58%)
Средний балл		2,6	2,1	1,4	1,65	

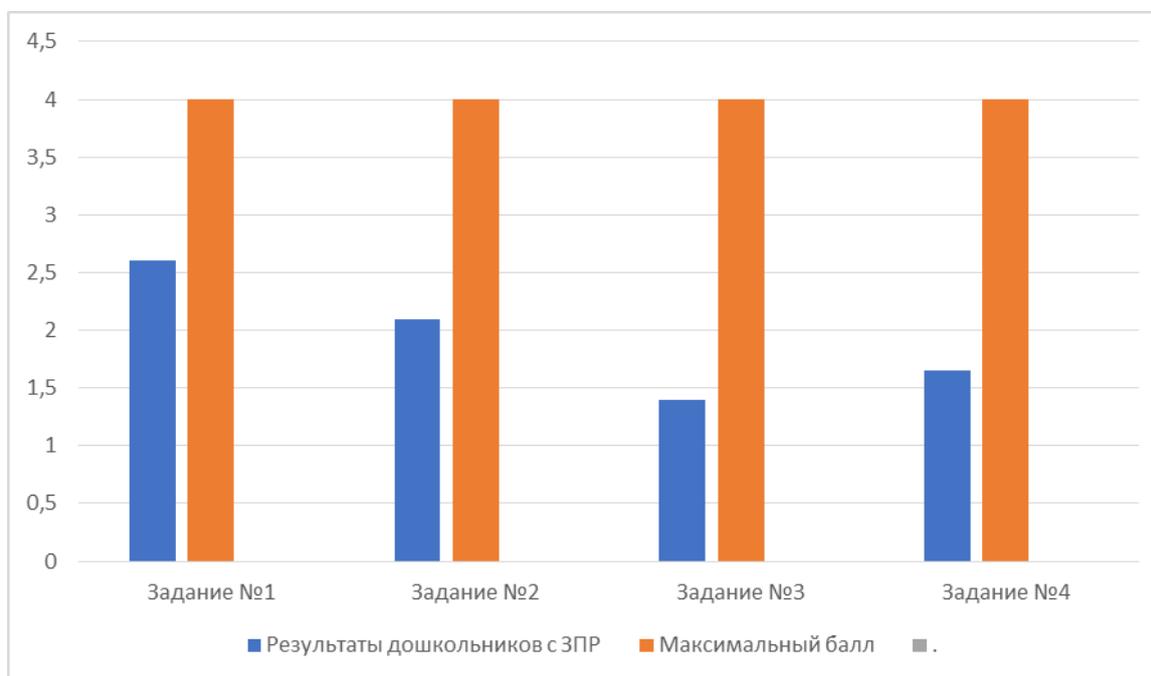


Рис. 1. Средние показатели выполнения заданий детей дошкольного возраста с ЗПР

школьного возраста с ЗПР, в большинстве случаев, развиты недостаточно и находятся на низком уровне у 15 детей, на среднем уровне у 5 детей, высокий уровень по результатам обследования не показал ни один ребенок дошкольного возраста с ЗПР. В связи с чем, подтверждается необходимость проведения целенаправ-

ленной работы по развитию навыков словообразования у данных детей.

Экспериментальное исследование показало, что процессы словообразования у дошкольников с ЗПР недостаточно развиты. Данные дети допускают повторяющиеся ошибки при словообразовании существительных, прила-

гательных и глаголов, особенно выраженные нарушения наблюдаются в образовании прилагательных со значением единичности.

При диагностике были выявлены следующие особенности словообразования у дошкольников с ЗПР:

— Средний уровень сформированности словообразования существительных с уменьшительно-ласкательными суффиксами

— Низкий уровень сформированности словообразования существительных со значением единичности

— Низкий уровень сформированности словообразования относительных прилагательных

— Низкий уровень сформированности словообразования приставочных глаголов

Данные, полученные с помощью эксперимента, помогут сформировать коррекционно-развивающую программу с учетом особенностей развития речи.

Литература:

1. Лалаева, Р.И. Нарушения речи и их коррекция у детей с задержкой психического развития: учеб. пособие для студ. высш. учеб. 38 заведений/Р.И. Лалаева, Н.В. Серебрякова, С.В. Зорина. — М.: Владос, 2004. — 304 с. — Текст: непосредственный
2. Лалаева, Р.И. Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников (формирование лексики и грамматического строя) учеб. пособие для студ. высш. учеб. 38 заведений/Р.И. Лалаева, Н.В. Серебрякова. — М.: Владос, 2000. — 106 с. — Текст: непосредственный
3. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии/С.Л. Рубинштейн. — Санкт-Петербург: Питер, 2015. — 705 с. — Текст: непосредственный.
4. Борякова, Н.Ю. Особенности формирования речевого высказывания у старших дошкольников с задержкой психического развития: автореф. дис. канд. психол. наук. — М., 1983. — Текст: непосредственный.
5. Борякова, Н.Ю. Психологические особенности дошкольников с задержкой психического развития. — Текст электронный // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития: методический и практический журнал. — URL: <http://lib.mgppu.ru/opacunicode/app/webroot/index.php?url=/notices/index/IdNotice:38330/Source:default#> (дата обращения 30.11.2022)

Профессиональная подготовка учителей для применения CLIL в обучении географии по программе международного бакалавриата

Канатова Жадыра Канатовна, учитель географии
Международная школа г. Астаны (Казахстан)

Данная статья посвящена профессиональной подготовке учителей для применения методики CLIL (Content and Language Integrated Learning) в изучении географии по программе международного бакалавриата. Методика CLIL предполагает объединение содержания учебной программы с изучением иностранного языка, что позволяет студентам эффективно усваивать как знания по предмету, так и языковые навыки.

Ключевые слова: CLIL, география, международный бакалавриат, профессиональная подготовка.

Методика CLIL (Content and Language Integrated Learning) представляет собой инновационный подход к обучению, который объединяет содержание учебной программы с изучением иностранного языка. Она является эффективным инструментом для развития языковых и предметных навыков у учащихся. В настоящее время многие школы и университеты внедряют методику CLIL в учебный процесс, и это требует соответствующей профессиональной подготовки учителей.

1. Обзор литературы

В работах исследователей отмечается, что использование методики CLIL в обучении географии позволяет учащимся развить не только глубокое понимание геогра-

фических концепций, но и улучшить свои навыки владения иностранным языком. Это особенно актуально в контексте международного бакалавриата, который стремится к развитию универсальных навыков и межкультурной компетенции учащихся.

Одно из исследований, проведенных Джонсоном и Смитом (2018), подчеркивает важность развития языковых и предметных компетенций учителей для успешного применения CLIL. Они отмечают, что учителя, обладающие знаниями и навыками CLIL, могут сделать уроки географии более интерактивными и погруженными в языковую среду, что способствует лучшему усвоению материала учащимися [1].

Другие исследования, такие как работа Бальгуса (2020), уделяют внимание различным подходам и методам в профессиональной подготовке учителей для применения CLIL. Он указывает на значимость интеграции предметных знаний и языкового развития в учебный процесс, а также на необходимость использования аутентичных материалов и методов, которые позволяют учащимся применять полученные знания на практике [2, стр. 198].

2. Существующие подходы и методы в подготовке учителей для применения CLIL.

Один из подходов — это проведение специализированных тренингов и семинаров, нацеленных на развитие компетенций CLIL учителей. Эти мероприятия могут включать в себя изучение методологии CLIL, анализ и разработку уроков, использование аутентичных материалов и оценку учебных результатов. Например, семинар «Integrating Language and Content: CLIL Strategies for Geography Teachers» может предоставить учителям географии конкретные стратегии и инструменты для успешного внедрения CLIL в учебный процесс.

Другой подход включает коучинг и менторство, где опытные CLIL-учителя или специалисты по образованию работают с учителями географии, чтобы помочь им развить свои навыки и уверенность в применении CLIL. Например, в рамках программы «CLIL Mentorship Program for Geography Teachers» менторы могут проводить индивидуальные консультации, обсуждать учебные планы и предоставлять обратную связь на основе наблюдений за уроками.

Также существуют онлайн-ресурсы и курсы, которые предлагают учителям географии самостоятельное изучение и обучение в области CLIL. Например, онлайн-курс «Introduction to CLIL in Geography Education» может предоставить учителям доступ к видеоурокам, материалам для самостоятельного изучения и заданиям, которые помогут им углубить свои знания и практические навыки CLIL.

Кроме того, существуют программы обмена опытом и коллаборативное обучение, которые позволяют учителям географии сотрудничать и обмениваться лучшими практиками в области CLIL. Например, проект CLIL Teacher Collaboration Network может объединять учителей географии из разных стран и образовательных учреждений, чтобы они могли взаимодействовать, делиться опытом и разрабатывать совместные учебные материалы, способствующие применению CLIL.

Также учителя географии могут присоединяться к международным и национальным географическим конференциям, где представляются и обсуждаются исследования и передовые практики в области CLIL. Например, International Geographical Congress и National Council for Geographic Education Conference предоставляют платформу для обмена идеями и опытом в обучении географии через CLIL [3].

3. Необходимые компетенции и ресурсы для успешной реализации

CLIL в обучении географии

Существует множество учебных материалов и пособий, специально разработанных для применения CLIL в обучении географии. Некоторые из таких ресурсов включают учебники, рабочие тетради, аудио- и видеоматериалы, интерактивные задания и т.д., например, Geography for the International Student от Paul Guinness и Garrett Nagle является популярным учебником для географии по программе международного бакалавриата, который содержит CLIL-материалы [4].

Интернет предлагает широкий спектр онлайн-ресурсов и платформ. Например, веб-сайты такие как National Geographic Education и BBC Bitesize предлагают образовательные материалы, статьи, видео и интерактивные задания по географии на различных языках. Также существуют специализированные онлайн-платформы, такие как Edmodo и Moodle, которые позволяют учителям создавать виртуальные классы, обмениваться материалами и заданиями, и взаимодействовать с учащимися.

Участие в профессиональных сообществах и организациях, связанных с образованием и географией, может быть полезным для учителей, стремящихся развивать свои навыки в применении CLIL. Например, International Association for Geographical Education (IAGE) и International CLIL Research Journal предлагают доступ к последним исследованиям и публикациям в области CLIL и географии. Также существуют профессиональные тренинги, семинары и конференции, посвященные CLIL и географии, где учителя могут обменяться опытом, узнавать о новых подходах и лучших практиках. Например, Европейская ассоциация CLIL (European Association for Content and Language Integrated Learning, EACLI) организует регулярные конференции, семинары и мероприятия, которые объединяют учителей, исследователей и практиков CLIL со всего мира [5, стр. 322].

Один из наиболее ценных ресурсов для учителя являются их коллеги. Сотрудничество и обмен опытом с другими учителями географии, особенно теми, кто также применяет CLIL, могут существенно улучшить качество и эффективность учебного процесса. Учителя могут создать учебные группы, организовать общие планирования уроков, обсуждать методы преподавания и давать обратную связь друг другу. Коллективное обучение и взаимоподдержка помогут учителям развивать свои компетенции и повышать уровень применения CLIL [6].

Для более подробной информации о доступных ресурсах и различных компетенциях, рекомендуется обратиться к следующим источникам:

— Guadalupe Ruiz Fajardo and Patricia Hevia, «Content and Language Integrated Learning (CLIL) in Geography Education: Current Trends and Best Practices» (2018).

— «CLIL in Geography: The Development and Implementation of CLIL in the Secondary Geography Curriculum» by C.J. Maloney, P. Bray, and S. Chamberlain (2015).

— «CLIL for Geography: A Handbook for Educators» by Christiane Dalton-Puffer and Tarja Nikula (2016) [7].

В заключение, профессиональная подготовка учителей для применения CLIL в изучении географии по программе международного бакалавриата является необходимой и эффективной мерой. Она обеспечивает учителей необхо-

димыми знаниями, навыками и ресурсами для успешной реализации CLIL-методики в учебном процессе. Подготовленные учителя способны создавать стимулирующую и активную учебную среду, развивать языковые и предметные навыки учащихся, а также формировать их межкультурную компетенцию и критическое мышление.

Литература:

1. Coyle, D., Hood, P., & Marsh, D. (2010). Content and Language Integrated Learning. Cambridge: Cambridge University Press.
2. Dalton-Puffer, C. (2011). Content-and-language integrated learning: from practice to principles? Annual Review of Applied Linguistics, 31, 182-204.
3. Lasagabaster, D., & Doiz, A. (2016). CLIL in Higher Education: Towards a Multilingual Language Policy. Bristol: Multilingual Matters.
4. Mehisto, P., Marsh, D., & Frigols, M. J. (2008). Uncovering CLIL: Content and Language Integrated Learning in Bilingual and Multilingual Education. Oxford: Macmillan Education.
5. Pérez-Cañado, M. L. (2012). CLIL research in Europe: Past, present, and future. International Journal of Bilingual Education and Bilingualism, 15 (3), 315-341.
6. Tedick, D. J., & de Groot, B. (2019). CLIL teacher education: Where do we stand, where do we go? In D. Marsh & O. Ignatova (Eds.), CLIL Teacher Education in Europe (pp. 1-14). Cham: Springer.
7. UNESCO. (2005). Guidelines for the Preparation of Teachers of CLIL: A Framework for Qualifications in the European Context. Paris: UNESCO.

Взаимодействие с родителями специалистов по коррекции нарушений речи у детей с ограниченными возможностями здоровья

Кверчишвили Ирина Владимировна, студент магистратуры
Томский государственный педагогический университет

Первым и главным институтом воспитания ребенка является семья. В связи с этим, в семье и закладываются основы личности ребенка, его нравственность, поведенческие черты, происходит развитие всех психических процессов. В ходе организации коррекционно-педагогической работы по коррекции нарушений в МБДОУ № 19 г. Томска было организовано взаимодействие специалистов ДОУ и родителей с целью развития речи детей дошкольного возраста.

Ключевые слова: дети дошкольного возраста, дети с ограниченными возможностями здоровья, родители, специалисты ДОУ, коррекция, нарушения речи.

Под влиянием экологических, биологических, социально-психологических факторов ежегодно растет количество детей с ограниченными возможностями здоровья. Низкий уровень познавательной активности, повышенная тревожность и агрессивность, обусловленные неустойчивостью эмоциональных состояний, педагогическая и социальная запущенность, низкая самооценка — все эти проявления тормозят развитие детей с ОВЗ и требуют приложения больших усилий со стороны специалистов дошкольных и медицинских учреждений. Чтобы обеспечить комфортное существование ребенка с ОВЗ в обществе, для возможности его реализации, очень важно распознать его особенности, для выбора оправданных методов коррекционно-педагогического воздействия в работе с детьми дошкольного возраста с ОВЗ [1].

Проблема исследования состоит в том, что при коррекции речевых нарушений детей дошкольного возраста необходимо применять методы и приемы коррекционно-педагогического воздействия, направленного на речевое развитие детей, привлекая родителей и всех специалистов ДОУ в организацию процесса речевого воспитания.

Одной из главных задач дошкольного учреждения является повышение эффективности работы с родителями путем создания единого пространства «Детский сад — семья» через формирование активной позиции родителей.

В передовом педагогическом опыте есть большое количество наработок по проблеме взаимодействия специалистов ДОУ с родителями в воспитательно-образовательном процессе. В связи с ростом количества детей с ОВЗ встает необходимость организации эффективной

работы с семьей для дальнейшего развития ребенка и социализации его в обществе [4].

Рассмотрим подробнее традиционные и нетрадиционные формы взаимодействия.

Среди традиционных форм взаимодействия, выделяются:

1. Открытые занятия с детьми в ДОО для родителей — предоставляет возможность привлечь родителей к сотрудничеству, посмотреть и принять участие в жизни группы, в организации режимных моментов. Родителей знакомят со структурой и спецификой проведения занятий в ДОО. Можно включить в занятие элементы беседы с родителями. Такая форма взаимодействия позволяет обратить внимание родителей на необходимость создания подобных условий для увеличения познавательной активности своих детей и в семейном воспитании.

2. Посещение семей — такая форма взаимодействия помогает в определении преобладающих взаимоотношений в семье, её психологического климата, условий в которых ребёнок растёт и развивается. Это позволит определить направления и основные методы, и подходы к взаимодействию с родителями детей группы.

3. Круглый стол — в нетрадиционной обстановке с обязательным участием специалистов за круглым столом обсуждаются с родителями актуальные проблемы воспитания.

4. Памятки родителям и папки передвижки — помогают в индивидуальной работе с родителями. Благодаря красочным иллюстрациям можно привлечь большее внимание родителей к теме готовности детей. При разработке такого рода представления информации, следует учитывать то, что она должна быть доступна родителям, должна информативно содержать игры или рекомендации, которые они способны провести дома со своими детьми.

5. Индивидуальные и групповые консультации могут проводиться и специалистами по общим и специальным вопросам, например, по организации режима дня дома.

6. Родительские собрания, лекции, семинары — формы организованного ознакомления родителей с задачами, содержанием и методами воспитания детей определенного возраста в условиях детского сада и семьи, например, можно провести просвещение родителей по вопросу организации режима дня дома, формировании культурно-гигиенических и социально-бытовых навыков.

7. Семинары-практикумы. Эта форма работы выполняет не только просветительскую функцию, но также по-

зволяет каждому родителю приобрести опыт в практической деятельности, узнать на наглядном и действенном примере как правильно воспитывать в ребёнке любовь к познанию нового.

Приведём характеристику форм и методов работы специалистов и воспитателей в процессе коррекции нарушений речи у детей с ограниченными возможностями здоровья.

В задачи работы логопеда входит проведение фронтальных, подгрупповых и индивидуальных занятий, ведение тетрадей с домашними заданиями. В основу занятий с детьми нами были взяты пособия Н.В. Гальской «Говорящий карандашик». Выполняя игровые упражнения пособия «Говорящий карандашик», ребенок дома совместно с родителями тренировался в произношении «трудных» для него звуков в слогах, словах, предложениях [2].

Одновременно знакомился с первыми навыками рисования и письма. Логопед консультирует родителей по вопросам выполнения упражнений и заданий.

Целью работы педагога-психолога, является проведение подгрупповых и индивидуальных занятий с детьми, консультирование родителей по вопросам психического и эмоционального развития.

В организацию деятельности воспитателей входит проведение занятий, согласно образовательным областям, соблюдая рекомендации логопеда и педагога-психолога, привлекая при этом родителей посредством различных форм к непосредственному участию в воспитательно-образовательном процессе.

Неоценимую роль играет инструктор по физической культуре, который, например, при работе с детьми, имеющими нарушения речи, развивает двигательную активность детей, сопровождая занятия, речевым материалом, подвижными играми, дает рекомендации родителям по развитию мелкой моторики (например, как гудит паровоз? — ту-ту).

В сферу деятельности музыкального руководителя входит работа над речью посредством музыкальных игр, пения, движений под музыку. Для родителей подбирается картотека музыкальных игр, упражнений, используя методические разработки М. Ю. Картушиной [3].

Таким образом, сотрудничество специалистов детского сада с родителями является одним из важнейших условий организации работы по коррекции нарушений у детей с ограниченными возможностями.

Литература:

1. Артюшенко, Н.П. Организация процесса включения детей с ограниченными возможностями здоровья в образовательные учреждения/Н.П. Артюшенко // Практический психолог и логопед в школе и ДОО. — 2011. — № 1. — с. 57-76.
2. Гальская, Н. В. Тетрадь для закрепления произношения звуков К, К», Г, Г», Х, Х», И: Пособие для детей с нарушениями речи/Н. В. Гальская. — Минск: Аверсэв, 2003. — 16 с.
3. Картушина, М. Ю. Логоритмические занятия в детском саду/М. Ю. Картушина. — Москва: Сфера, 2004. — 124 с.
4. Швайко, Г. С. Игры и игровые упражнения по развитию речи: пособие для практ. Работников ДОО/Г. С. Швайко. — Москва: Айрис-пресс, 2006. — 176 с.

Развитие коммуникативных умений младших школьников посредством игры во внеурочной деятельности

Миннуллина Розалия Фаизовна, кандидат педагогических наук, доцент;
Рязапова Арина Игоревна, студент
Елабужский институт Казанского (Приволжского) федерального университета

В федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования рекомендовано применение системно-деятельностного подхода, как в урочное время, так и во внеурочной деятельности, что подразумевает развитие личности младших школьников, их коммуникативных умений, направленных на сотрудничество, определение цели и решение конфликтных ситуаций. Данные навыки считаются фундаментом коммуникативных универсальных учебных действий, Социализация и становления личности младших школьников в современном мире зависит от освоения ими коммуникативных умений в учебной и внеурочной деятельности.

Ключевые слова: внеурочная деятельность, игра, игровые упражнения, коммуникативные умения, младшие школьники, общение, свойства личности.

Development of communicative skills of younger schoolchildren through games during extracurricular activities

The federal state educational standard of primary general education recommends the use of a system-activity approach, both at the appointed time and in extracurricular activities, which implies the development of the personality of younger schoolchildren, their communicative skills aimed at cooperation, goal definition and conflict resolution. These skills are considered the foundation of communicative universal educational actions, Socialization and personality formation of younger schoolchildren in the modern world depends on the development of their communicative skills in educational and extracurricular activities.

Keywords: extracurricular activities, play, game exercises, communication skills, junior schoolchildren, communication, personality traits.

Игрой считается ведущая деятельность, которая обеспечивает всестороннее воспитание и развитие младших школьников. Игра с древних времён выступает в качестве обучающей формы, первичной школы воспроизводства реальных практических ситуаций для их освоения. Исторически одним из целевых ориентиров игры считается выработка человеческих качеств, навыков и привычек. Играя, дети учатся применять свои знания и умения на практике, пользоваться ими в разных условиях. Игры как самостоятельные виды деятельности, в которых дети вступают в коммуникации со сверстниками, объединены общей целью, совместными усилиями к ее достижению и общими переживаниями [5, с. 81].

Игра — это более доступный для младших школьников вид деятельности, который представляет способ переработки полученных из окружающего пространства впечатлений. В игре проявляются особенности мышления и воображения младших школьников, их эмоциональность, активность и развивающаяся потребность в коммуникационном взаимодействии [4, с. 116].

Все качества и свойства личности формируются в активной деятельности, которая способствует росту жизненного тонаса младших школьников, удовлетворяют их интересы и социальные потребности. В связи с этим

игра дисциплинирует младших школьников, приучая их подчинять свои действия, чувства и мысли, определенных целям, способствуя воспитанию целенаправленности и целеустремленности.

Имеются разнообразные игры и игровые упражнения, которые можно применять для формирования коммуникативных умений. В любой игровой деятельности осуществляется взаимодействие ее субъектов. Первостепенное значение принадлежит уровню сформированности коммуникативных умений, поскольку играми, а именно их творческой направленностью, сюжетом, ролевой позицией, развиваются соответствующие навыки и умения. Игры обязаны быть оригинальными и интересными, нести в себе определенную цель и проблему [3, с. 45].

Для развития коммуникативных умений достаточно эффективны развивающие игры, которые способствуют развитию не только коммуникативному взаимодействию, но и развитию внимания, памяти, мышления и пр. Одной из разновидностей развивающих игр считаются настольные игры, которые в интересном красочном формате обучают самостоятельности, сообразительности и образности мышления. К примеру, детское домино с изображением геометрических фигур на фишках, не только обучат взаимодействовать в коллективе, но и запомнить

основные фигуры (круг, квадрат, треугольник, прямоугольник и пр.).

Игры, которые влияют на формирование коммуникативных умений во внеурочной деятельности, включают такие широко известные и популярные в детской среде: «Давайте познакомимся!», «Коллекция», «Собери текст», «Остров», «Удержи равновесие», «Клубочек», «Животные», «Рисунок на спине», «Комплимент» и пр., способствующие овладеть разными социальными ролями [2, с. 112].

Таким образом, развитие коммуникативных умений является важным условием нормального психического

развития младших школьников и одна из основных задач подготовки его к дальнейшей жизнедеятельности. Именно в игровом процессе младшие школьники отражают различные стороны жизнедеятельности, особенности взаимоотношений взрослых, уточняя собственные знания об окружающем пространстве. В многообразии возможностей игровой деятельности младшие школьники раскрывают свои личностные качества, совершенствуют свои навыки и коммуникативные способности.

Литература:

1. Приказ Минпросвещения России от 31.05.2021 № 286 (ред. от 08.11.2022) «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования» (Зарегистрировано в Минюсте России 05.07.2021 № 64100) — URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_389561/ (дата обращения: 24.04.2023).
2. Крушельницкая, О.И. Все вместе. Программа обучения младших школьников взаимодействию и сотрудничеству/О.И. Крушельницкая, А.Н. Третьякова. — М.: Сфера, 2021. — 156 с.
3. Сергеева, М.Е. Игровые технологии на уроках и во внеурочной деятельности: Интегрированные игры по географии, биологии, экологии, экономике, основам права/М.Е. Сергеева. — М.: Учитель, 2021. — 880 с.
4. Степанов, П.В. Внеурочная деятельность. Примерный план внеурочной деятельности в основной школе/П.В. Степанов, Д.В. Григорьев. — М.: Огни, 2021. — 128 с.
5. Якобсон, С. Организованность и условия ее формирования у младших школьников/С. Якобсон, Н. Прокина. — М.: Просвещение, 2020. — 176 с.

Экспериментальное исследование применения системы игровых средств развития коммуникативных способностей младших школьников во внеурочной деятельности

Миннуллина Розалия Фаизовна, кандидат педагогических наук, доцент;

Рязапова Арина Игоревна, студент

Елабужский институт Казанского (Приволжского) федерального университета

В младшем школьном возрасте происходит формирование личности, и от того, насколько легко школьники будут уметь выстраивать коммуникации с окружающими людьми, зависит их дальнейшая жизнедеятельность. Именно в младшем школьном возрасте закладываются навыки организации и установления взаимоотношений с окружающими людьми, и этот факт берут на вооружении педагоги в своей практической деятельности, которую реализуют в учебном и внеурочном процессе. Тем, самым игра оказывает огромное воздействие на всестороннее развитие младшего школьника, делая особый акцент на оптимальное формирование коммуникативных способностей, которые способствуют их социализации и достижения успехов в дальнейшей жизни.

Ключевые слова: внеурочная деятельность, игра, игровые средства, коммуникативные способности, младший школьник, развитие способностей, способности школьников.

Обучение, воспитание и развитие — единый процесс и игра включает в себя все составляющие данного процесса. Младшим школьникам необходима игра — они привыкают к совместным действиям, приобретают навыки правильной соревновательной деятельности учатся взаимодействовать друг с другом, при этом добровольно и активно подчиняются законам коллектива, не теряя

собственного мнения, находя свое место в нем и приобретая более верное представление о жизни, что непосредственно повлияет на всю дальнейшую жизнь [4, с. 33].

В последнее время поиски ученых и практикующих педагогов направлены на создание различных игр и игровых средств для полноценного развития интеллектуальных возможностей и коммуникативных навыков, что способ-

ствуется гибкости и скорости мыслительных процессов, что дает возможность быть успешными и более социализированными в обществе.

В игре школьники обучаются не только взаимодействовать и помогать друг другу, но и учатся достойно проигрывать и адекватно принимать поражение, что непосредственно формирует самооценку обучающихся. Общение в игре ставит каждого участника на свое место: дети проявляют свои личностные черты, проявляют качества, которые были завуалированы в повседневном общении, могут посмотреть на себя со стороны и скорректировать свое поведение в игровой ситуации.

Проводимые исследования постоянно доказывают, что игровая ситуация в процессе обучения и внеурочной деятельности способствует формированию у школьников различных возрастов собственной позиции, дает возможность донести «правильность» своей точки зрения посредством вербальной и невербальной коммуникации

Для формирования коммуникативных навыков у младших школьников тщательно подбирается игровой материал с различным содержанием и видом деятельности. К играм и игровым ситуациям, которые могут развить коммуникативные способности младших школьников, могут включать ролевые игры (инсценирование), различные виды внеклассной работы (экскурсии, вечера, проекты и пр.) и пр. [3, с. 384].

Цель программ игровых занятий во внеурочной деятельности — развитие навыков эффективного общения и уверенного поведения. Ее достижению способствуют развитие личностных ресурсов в области коммуникативных умений и навыков, формирование умения слу-

шать, высказывать свое мнение, умение аргументировать и отстаивать свою точку зрения, формирование поведенческих моделей поведения, которые приводят к поиску компромиссов и взаимопониманию и пр. Проводимые экспериментальные исследования по применению системы игровых средств по развитию коммуникативных способностей младших школьников во внеурочной деятельности способствуют не только определению уровня развития коммуникативных способностей, но и в дальнейшем организовать целевую программу, включающую как личную игровую деятельность, так и групповое игровое взаимодействие с пониманием ценности сотрудничества, общения и отношений в совместной работе. Благодаря системному проведению игр, направленных на формирование личностных и коммуникативных качеств, значительно повысятся их показатели, что говорит о плодотворном их влиянии на всестороннее развитие школьников младшего возраста [2, с. 45].

Таким образом, игра достаточно мобильна и ее задачи следует постоянно изменять и усложнять, что позволит школьникам в полной мере развить и проявить свои коммуникативные умения и навыки, а также корректировать возникающие проблемы и трудности в коммуникациях. В работе педагога начальных классов существенное внимание уделяется игровым технологиям, которые играют значимую роль в развитии коммуникативных способностей, поскольку в игре школьники самостоятельно общаются со сверстниками, их объединяет единая цель, совместные усилия к достижению, а также общие интересы и переживания.

Литература:

1. Приказ Минпросвещения России от 31.05.2021 № 286 (ред. от 08.11.2022) «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования» (Зарегистрировано в Минюсте России 05.07.2021 № 64100) — URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_389561/ (дата обращения: 24.04.2023).
2. Байбородова, Л. В. Внеурочная деятельность школьников в разновозрастных группах / Л. В. Байбородова. — М.: Просвещение, 2020. — 176 с.
3. Борзых, Г. А. Развитие коммуникативных способностей младших школьников во внеурочной деятельности / Г. А. Борзых // Молодой ученый. — 2021. — № 21 (363). — с. 384.
4. Формирование коммуникативно-речевой компетентности младшего школьника в условиях реализации ФГОС. — М.: ИЛ, 2021. — 583 с.

Развитие коммуникативных умений обучающихся с использованием интерактивных технологий на уроках физической географии

Попкова Кристина Сергеевна, студент магистратуры
Омский государственный педагогический университет

Статья посвящена изучению влияния интерактивных технологий на развитие коммуникативных умений обучающихся на уроках физической географии. В материале рассматривается как интерактивные технологии могут оказывать влияние на образовательный процесс, взаимодействие педагога с учениками и усвоение предметного материала. С использованием методики диагностики коммуникативных умений обучающихся выполнен анализ сформированности коммуникативных умений учащихся 5-8 классов. На основе анализа было проведено исследование, которое показало, что применение интерактивных технологий в образовательном процессе способствует взаимодействию всех участников образовательного процесса и оказывает положительное влияние на формирование коммуникативных умений учащихся.

Ключевые слова: коммуникативные умения, образовательный процесс, интерактивные технологии.

Федеральный государственный образовательный стандарт второго поколения делает упор на развитие у учащихся универсальных учебных умений.

Так как в подростковом возрасте ведущей становится деятельность межличностного общения, ведущую роль в этот период приобретают коммуникативные умения.

Коммуникативные умения — это умения, с помощью которых можно устанавливать и поддерживать контакты с другими людьми на основе внутренних ресурсов, необходимых для построения эффективного коммуникативного действия в ситуациях межличностного общения.

Исходя из этого перед учителем предметников встает следующая задача: «научить ребенка учиться в общении».

Целью исследования было изучение влияния использования интерактивных технологий обучения на формирование коммуникативных умений обучающихся на уроках физической географии.

На первом этапе эксперимента с использованием методики В.В. Синявского и В.А. Федорина уровня сформированности коммуникативных умений обучающихся, был определен уровень сформированности коммуникативных умений обучающихся перед применением комплекса занятий с использованием интерактивных технологий. Проверялась сформированность таких умений как: умение выстраивать коммуникацию, умение адекватно воспринимать чужое мнение, умение работать в группах, умение обратиться к сверстнику с просьбой, умение оказать поддержку, умение формировать собственное мнение, умение находить компромисс, умение договариваться и т. д. Данный этап эксперимента показал, что 25% обучающихся имеют низкий уровень развития коммуникативных умений, 49% средний уровень, 26% высокий уровень.

На следующем этапе исследования был применен комплекс заданий с использованием интерактивных технологий, который был направлен на развитие коммуникативных умений у обучающихся.

Комплекс заданий включал в себя такие интерактивные формы работы: игра, викторина, кейс, круглый стол, конференция, семинар и т. д. Все формы работы были направлены на вовлечение в образовательный процесс всех участников, что способствовало постоянному контакту учитель-ученик, ученик-ученик.

После применения комплекса занятий с использованием интерактивных технологий снова была проведена диагностика уровня сформированности коммуникативных умений с использованием методики В.В. Синявского и В.А. Федорина уровня сформированности коммуникативных умений обучающихся. Диагностика показала, количество обучающихся с низким уровнем сформированности коммуникативных умений сократилось на 9%, с средним уровнем выросло на 9%, а с высоким уровнем осталось неизменным — 26%. (Рис. 1)

Исходя из проведенного исследования можно сделать следующее заключение: реализация уроков с использованием интерактивных методов обучения показала положительную динамику сформированности коммуникативных умений у обучающихся, обучающиеся стали легче идти на контакт, выстраивать диалог, высказывать собственное мнение, слушать и слышать друг друга, не бояться высказываться на публику. Применение интерактивных технологий — это прежде всего взаимодействие и общение, а так как география это в большей части устный предмет, то применение интерактивных технологий будет напрямую способствовать развитию коммуникативных умений обучающихся.

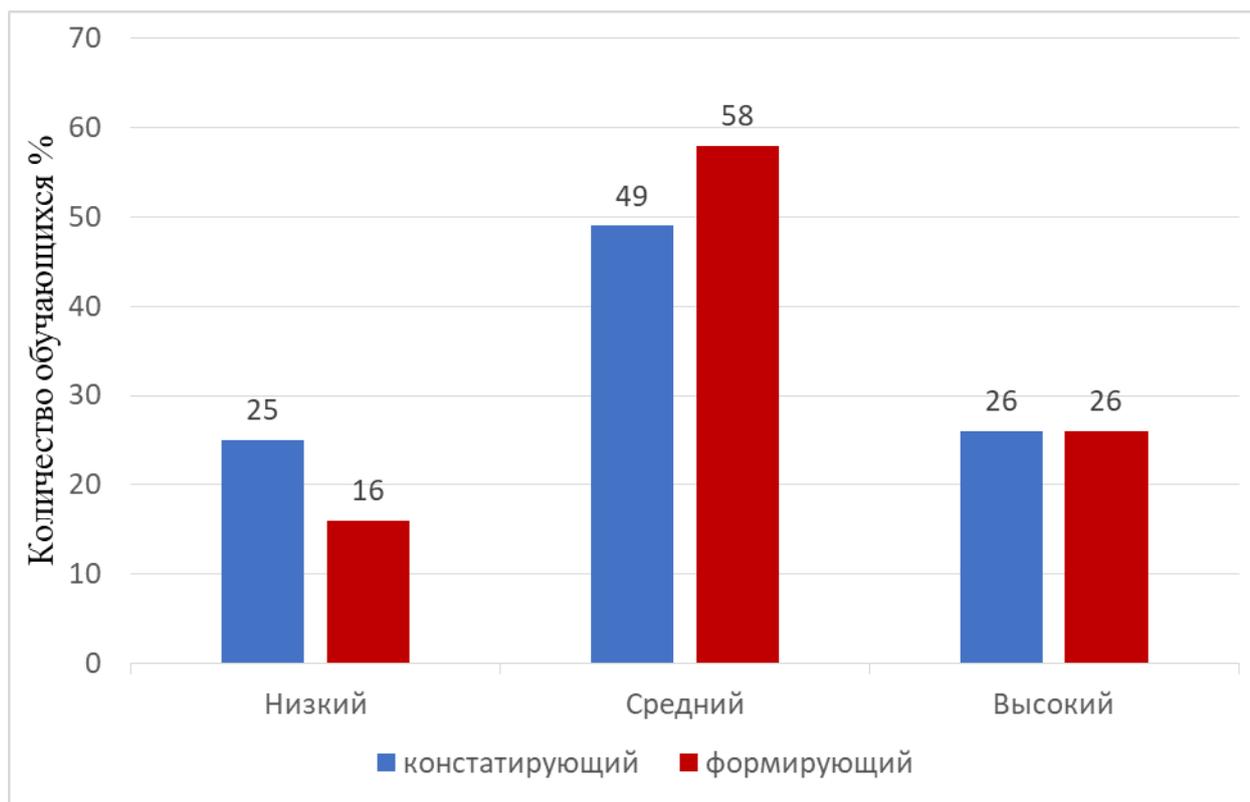


Рис. 1. Динамика уровня сформированности коммуникативных умений обучающихся на констатирующем и формирующем этапах эксперимента (Методика В. В. Сиявского и В. А. Федорина)

Литература:

1. Беловолова, Е. А. География: формирование универсальных учебных действий: 5-9 классы: методическое пособие. — М.: Вентана-Граф, 2014.
2. Бурцева, Л. В. Формирование речевых компетенций учащихся // Управление школой. — 2007 г., № 8.
3. География. Интерактивные формы работы с учащимися 6-8 классов. Продуктивный уровень/авт.-сост. Н. Н. Зинченко. — Волгоград: Учитель, 2014.
4. Дереклеева, Н. И. Развитие коммуникативной культуры учащихся на уроках и во внеклассной работе. Москва, 2005.
5. Комарова, И. В. Технология проектно-исследовательской деятельности школьников в условиях ФГОС. — Спб.: КАРО, 2015.
6. Муштавинская, И. В. Технология развития критического мышления на уроке и в системе подготовки учителя: Учебно-методическое пособие. — Спб.: КАРО, 2013.

Проектные технологии в формировании межкультурной коммуникативной компетенции на уроках английского языка

Пшимбаева Диана Тасбулатовна, студент магистратуры
Восточно-Казахстанский университет имени Сарсена Аманжолова (г. Усть-Каменогорск, Казахстан)

В данной статье рассматриваются проектные технологии как средства развития и формирования межкультурной коммуникативной компетенции на уроках английского языка на примере преподавания как в городской, так и в сельской школе, основываясь на методике советских и зарубежных педагогов были изучены и рассмотрены вопросы по данной теме, а также рассмотрена роль интернет-ресурсов в современной школе.

Ключевые слова: проектная технология, межкультурная коммуникация, коммуникативная компетентность, интегрирование, межпредметные знания.

В настоящее время достичь научного прогресса в системе школьного образования практически невозможно без внедрения новых педагогических технологий в практику обучения. Современный мир постоянно находится в движении, и, соответственно, применение проектных технологий в педагогической деятельности в вопросах формирования межкультурной коммуникативной компетенции на уроках английского языка тоже вызвано велением времени. Это связано в первую очередь с тем, что использование новых педагогических технологий нужно рассматривать как важнейшее условие для творческого и нравственного, интеллектуального, развития учащегося. И чем совершенней будет воспитательный процесс в общеобразовательной системе, тем успешнее будет идти процесс развития детей по своему профилю. Об этом можно судить из практики работы в качестве преподавателя иностранного языка в одной из сельских школ. В первое время своей деятельности я обратила внимание на то, что в отличие от образовательных школ городского типа, в сельских школах практически все классы малокомплектные. В процессе работы обратила внимание и на то, что малая численность детей в классе дает возможность не учить, а задавать направление развития. И при этом сдерживать желание и не делать оценочных суждений. Ибо каждый ребенок — это индивид, с определенным уровнем знания иностранного языка. Моей первоначальной задачей на раннем этапе работы было проявлять интерес к учебному предмету своих учеников. Следовательно, именно развитие становится ключевым словом в педагогическом процессе обучения. И первоочередная задача, стоящая перед школой, заключается во внедрении и эффективном использовании новых педагогических технологий, какой является проектная технология в формировании межкультурной коммуникативной компетенции на уроках английского языка. Ведь мы понимаем, вопрос повышения качества обучения и уровня воспитанности личности учеников в современной методике преподавания иностранного языка были и остаются приоритетными во все времена. И как мы знаем, одним из важнейших требований современности является выпустить из стен общеобразовательных школ не только кон-

курентоспособных будущих специалистов. Но и таких выпускников, которые успешно смогут применять полученные знания в будущем на протяжении жизни. Где они смогут использовать полученные знания в новой системе международных отношений, в партнерстве с использованием инновационных технологий и усовершенствованного производственного оборудования.

И задача педагога восполнить данный пробел. Обеспечить потребность и востребованность в высококвалифицированных специалистах со знанием определенного языка. Для выполнения поставленной цели невозможно не учитывать еще один немаловажный факт как коммуникативная компетентность выпускника, который был бы готов и обладал способностями взаимодействия с людьми разных профессий. Отсюда следует, что основная задача и цель педагога на основе всех методов коммуникативного обучения проектной технологии в вопросах формирования межкультурной коммуникативной компетенции на уроках английского языка дать такую им возможность. А также дать им навыки и воспитывать в них умение устанавливать связи. Помочь им найти наиболее успешные формы общения.

По своему содержанию и изложению представленная работа не является открытием, так как не содержит особых педагогических открытий и не вносит нововведений. Однако она являет собой осмысленность в системе коммуникативного иноязычного образования. Следовательно, в данной работе предусматриваю совместимость значительных социальных перемен в обществе и как следствие необходимость постоянного совершенствования системы и практики образования.

Не секрет, если скажем, что каждый преуспевающий преподаватель пользуется в настоящее время для успешной своей деятельности новыми компонентами и давно апробированными многими научными деятелями. И в том числе проектные технологии в формировании межкультурной коммуникативной компетенции на уроках английского языка. Однако, разработанные технологии в современных общеобразовательных учреждениях, на мой взгляд, необходимо использовать очень избирательно, с учетом индивидуальных особенностей

учащихся. Диапазон новизны проектной методики очень широк и заключается в комбинации элементов известных методик в вопросах моделирования уроков с интегрированием интернет-ресурсов при совместной деятельности: учитель-ученик. С вовлечением их в учебно-познавательную деятельность. И как итог с возможностью широкого использования полученного опыта на внеклассных мероприятиях. Проектная методика требует от учителя максимальных усилий, т.к. во главе всего учебно-воспитательного процесса стоит личная деятельность ученика, которую необходимо направлять и регулировать. Преподавателем должна быть создана такая ситуация, где школьник самостоятельно добывает знания, а учитель создает все предпосылки для этого. Несомненно, проектная работа и вызывает определенные сложности для педагога в достижении целей и задач, но и одновременно эти трудности устранимы, если правильно организовать взаимодействие учителя с одной стороны и детей с другой.

Данная тематика издавна детально исследуется как отечественными, так и зарубежными авторами. Об этом мы можем увидеть и в программных документах образовательной системы. Не секрет, что еще до недавнего времени в системе развития образования проектная технология в формировании межкультурной коммуникативной компетенции на уроках английского языка уделялось основное внимание письменному и речевому этикету. Но как показала практика, сегодня этого недостаточно для развития детей. И в педагогической деятельности не менее важным стало и умение показать культуру своей страны в условиях иноязычного межкультурного общения.

В изучении и внедрении новых проектных технологий большую помощь оказывает преподавателю сегодня Интернет. Интернет ресурсы позволяют не только расширить базовые знания по изучению новых технологий, но и снимают проблему подготовки проведения программных занятий. В частности использовать рекомендации Гальсковой Н. Д., которая дает ответ на вопрос: «Чему учить?». По ее мнению: «...в языковом окружении могут удачно сочетаться все необходимые для успешного овладения вторым языком компоненты». [1, с. 192]

Интересны по своим рекомендациям относительно межкультурной компетенции таких авторов как М.З. Биболетовой, Н.Н. Трубаневой, О.А. Денисенко УМК «Enjoy English». Авторы предлагают после каждой четверти использовать групповую работу «Project» с элементами несложных заданий на конкурсной основе. Для детей средней школы задание несколько усложняется, в которых они могут использовать информативный материал и выполнять несложные сообщения из жизни. К примеру, о спортивной и культурной жизни страны, приготовить мини радиопередачи и даже презентации. И уже в старших классах могут приобщаться к ролевым играм, писать автобиографические материалы, рассказать о жизни студентов иностранных государств, подготовить разнообразные тематические постеры.

В практической работе особый интерес представляют работы следующих авторов в УМК «Spotlight» под редакцией Е.Ю. Ваулиной, Д. Дули, О.В. Афанасьевой, которые для деток младших классов предлагают подготовить модульные мини-проекты, тематика охватывает практически все стороны жизни. В частности предлагается написание, к примеру, о своей жизни, то с чем приходится сталкиваться ежедневно, о личном пространстве в быту, живой природе и многое другое. Но и в тоже время познакомить учащихся с реалиями страны изучаемого языка. [2, с. 97]. Но и в то же время глубже знакомить детей с реалиями изучаемой страны и их языка.

При этом надо отметить, несмотря на то, что современные авторы в педагогической литературе предлагают множественные подходы по вопросам формирования межкультурной компетенции выпускников школ, при этом данная проблема требует дальнейшего изучения. Так как в их исследованиях отсутствуют комплексные подходы. С авторами такого мнения можно согласиться, но в то же время опровергнуть. На мой взгляд, этот пробел должен устранять сам педагог, ведь кому как ни ему необходимо при планировании уроков построить системный подход с учетом на весь период обучения детей с разными уровнями знаний.

Понятие «обучение посредством делания» ввел американский философ и педагог Джон Дьюи, которому удалось установить связь учебного материала с жизненным опытом учащейся молодежи. А в свою очередь также американский педагог У. Килпатрик издал «Метод проектов», где он определил это понятие как «от души выполняемый замысел». В своем труде У. Килпатрик написал: «Чтобы сформировать коммуникативную компетенцию вне языкового окружения, недостаточно насытить урок условно-коммуникативными или коммуникативными упражнениями, позволяющие решать коммуникативные задачи. [3, с. 480]

В его понимании формирование коммуникативной компетенции учащихся посредством метода проектов должно происходить на уровне мыслительной деятельности для решения проблемного вопроса. При этом ребенок должен обращать свое внимание, на содержание своего высказывания, акцентируя внимания на свою мысль, а язык формулировал в свою очередь эту мысль. Иначе говоря, проектная методика позволяет не только развивать познавательные навыки, но и к самостоятельному конструированию своих знаний с ориентированностью на информационное пространство с творческим подходом к нему. А также проектная методика дает простор каждому обучающемуся для индивидуальной работы над тем, чем он работает. Выбранная тема пробуждает интерес, повышая при этом мотивационную активность. Потому что в оказавшейся ситуации ученику приходится заниматься поисками дополнительной информации, что в свою очередь дает развитие его умственной деятельности, одновременно расширяет и его кругозор. Это могут быть в реалии самые разнообразные полезные

для раскрытия темы источники, включая мыслительную деятельность, ребенок способен анализировать. Кроме того, ученик проникает в процесс межпредметных знаний, которые помогут ему для решения поставленной задачи. И можно выделить еще один плюс — это способствует развитию интеллектуальных и творческих возможностей ученика, но и достигать коммуникативных умений.

Сегодня учитель иностранного языка обучает способам речевой деятельности. Поэтому мы и говорим о коммуникативной компетентности как одной из основных целей обучения иностранным языкам.

Разрабатывая и внедряя проектную технологию в формировании межкультурной коммуникативной компетенции на уроках английского языка, педагог подводит учеников к приобщению детей не только начальных классов, но и старших классов к познанию другой национальной культуры как жизненной необходимости. И не только как к средству межкультурного общения, но и для сравнительного анализа, совершенно нового для него языка. Сравнительный анализ поможет многим деткам оценить культуру изучаемого языка с расширенной возможностью для его участия в межкультурной коммуникации.

В подтверждении данной мысли можно привести слова профессора и автора многочисленных исследований по данной тематике, доктора педагогических наук Евгении Семеновны Полат: «...это истинно педагогическая технология, гуманистическая не только по своей фило-софской психологической сути, но в чисто нравственном аспекте». [5, с. 84]

Кроме того, очень своевременна мысль о том, что приобретение коммуникабельности важно и тем, что дети учатся самостоятельному принятию решения и, что не менее важно, — это проявление доброжелательного отношения к педагогу и к своему окружению с желанием искренне помогать без умысла. В наше время грубое соперничество, неимоверное высокомерие и грубость, проявление авторитарности, которое часто мы видим в настоящее время среди учащихся, не могут совмещаться с новой технологией проекта. Отсюда мы видим многие авторские исследования, независимо от их подходов и методик, носят не только рекомендательный характер, но и как альтернативный способ решения в образова-

тельной системе. И наряду с общеобразовательной программой, где дети получают базовые знания, проектная технология лишь дополняет традиционный подход к образованию, новыми эффективными компонентами межкультурной компетенции.

Сегодня использование разнообразных типов проектов как, например творческие, практически ориентированные и информационные технологии, благодаря их создателям, намного облегчают труд преподавателя. И с этим трудно не согласиться. Ведь каждый модуль, будь то УМК «Spotlight», УМК New Millennium English под редакцией О.Б. Дворецкой, Н.Ю. Казырбаевой, В.В. Клименко, или проблемные формы и виды проектных технологий дают детям в первую очередь представление о реальном их мире. А не иллюзию, которая их окружает. Они явно будут воспринимать взаимосвязь между явлениями и предметами, во взаимном сотрудничестве и взаимопомощи. О том, как многообразен материальный мир и в том числе культура многих народов мира. То есть дает толчок на развитие образного мышления, но и на понимание причинно-следственных связей и логики событий. Данная технология дает возможность на самовыражение и самореализацию потенциальных возможностей учащихся и преподавателя как предметника.

Таким образом, можно сделать главный и основной вывод касательно технологии проектов:

- Решает основную задачу нынешнего современного образования;
- Комплексно формирует межкультурную компетенцию;
- Способствует приобщению молодого человека к национальным традициям, языку и культуре изучаемой страны;
- Развивает мышление и приобретает навыки работы сравнительного анализа в условиях межкультурного общения.

В конечном итоге изученная тема позволит создать простую естественную атмосферу для формирования межкультурной компетенции. А также освоить инновационные способы работы педагога на основе проектной методики. И, следовательно, вывести образовательный процесс на более высокие уровни в учебных учреждениях.

Литература:

1. Гальскова, Н. Д. Г 17 Современная методика обучения иностранным языкам: Пособие для учителя. — 2-е изд., перераб. и доп. — М.: АРКТИ, 2003. — 192 с.
2. УМК, М. З. Биболетовой, О. А. Денисенко, Н. Н. Трубаневой «Enjoy English», 2005-97 с.
3. Выготский, Л. С. Педагогическая психология М: Изд-во Педагогика, 1991. — 480с
4. Учебно-методический комплект (УМК) «Английский в фокусе»/«Spotlight» предназначен для учащихся 1-11 классов общеобразовательных учреждений. УМК состоит из трех частей: Spotlight 1-4 (Primary), Spotlight 5-9 (Secondary) и Spotlight 10-11 (Higher). Совместный проект издательства «Express Publishing» (Великобритания) и издательства «Просвещение» (Россия) 2013. — 52 с.
5. Полат, Е. С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования. 2018. — 84

Вовлеченность учащихся через использование групповой работы на уроке теории познания

Татиева Алина Талгатовна, учитель теории познания
Международная школа г. Астаны (Казахстан)

Почему мне интересен этот вопрос?

Как учителю предмета «Теория познания», преподаваемому в 11 классе Дипломной Программы Международного Бакалавриата, мне был интересен вопрос повышения вовлеченности учащихся, поскольку на уроке мне хотелось создать интерактивную и поощряющую среду.

Повышение вовлеченности учащихся помогает развить их критическое мышление и навыки самостоятельной работы. Когда учащиеся активно вовлечены в урок, они рассматривают различные точки зрения, аргументы и примеры, что способствует развитию их способности анализировать информацию и делать обоснованные выводы.

Таким образом, сформировав свой запрос, я начала участие в цикле исследования Lesson study с целью повышения вовлеченности учащихся 11-х классов через эффективное использование групповых методов работы.

Цикл Lesson study нацелен на совместную работу определенной группы учителей в планировании, преподавании, наблюдении уроков, а также в обсуждении и предоставлении друг другу обратной связи. Данный цикл исследования позволяет учителям улучшать свою практику, транслировать опыт, обмениваться идеями и рекомендациями [1].

В нашей школе проводится исследовательский цикл Lesson study, который организован при участии опытных преподавателей школы. Каждый цикл Lesson study состоит из трех уроков, в рамках которых учителя совместно изучают и анализируют использованные методы преподавания. В ходе этого процесса педагоги формируются в группы и посещают уроки своих коллег, после чего обмениваются обратной связью и предлагают советы и рекомендации. Одним из важных аспектов является участие тренера-эксперта, который занимается организацией и координацией Lesson study в нашей школе. Я была включена в одну команду с преподавателями социальных наук, вместе мы посещали уроки друг друга, обмениваясь опытом. Также каждый из моих уроков был посещен тренером — учителем-экспертом по предмету «Казахский язык и литература».

Ожидаемые результаты

Для цикла исследования Lesson Study я выбрала 11 «А» класс, так как именно в этом классе у меня была проблема с вовлечением учащихся при выполнении заданий и осуществлении дискуссий. Бывало, что учащиеся отвлекались, и некоторые из них не были сосредоточены на задании, что в свою очередь мешало усваивать новый материал эффективно.

В 11 «А» классе я выделила учащихся «А», «В» и «С» и составила для себя определенную характеристику по этим учащимся. Учащийся «А» — очень сфокусированный на заданиях учащийся, который выполняет всё самостоятельно, часто проявляет инициативу во время обсуждений в классе и готов помогать другим. Учащийся «В» выполняет все задания в классе, задает уточняющие вопросы учителю при затруднениях, но не проявляет явной активности при обсуждениях и дискуссиях. В то время как учащийся «С» с трудом следует инструкциям к заданиям, часто отвлекается и нуждается в постоянной помощи учителя и одноклассников при выполнении заданий.

Целью первого урока было сгенерировать примеры того, как язык может использоваться для создания и изменения реальности. Главное задание урока заключалось в том, что учащиеся в группе отвечали на вопросы об использовании языка жестов и том, как проходит коммуникация в данном сообществе. После моего первого урока я получила обратную связь от тренера, которая порекомендовала мне сосредоточиться на разнообразии и чередовании активных методов обучения в классе, чтобы увлечь и удерживать заинтересованность учащихся на протяжении урока. Кроме того, мне следовало уделить внимание на разделение учащихся на группы таким образом, чтобы более прогрессивные учащиеся могли выступать в роли менторов и помогать своим одноклассникам внутри своей группы. Это позволит создать поддерживающую и взаимодействующую обучающую среду, способствующую развитию учащихся «А», «В», «С».

Учитывая предоставленные рекомендации, следующий урок был запланирован таким образом, чтобы у каждого учащегося в групповой работе была своя роль. Основным заданием было предоставление подходящих примеров и доказательств для заданного утверждения. В каждой команде были два учащихся, которые соглашались с утверждением, и два учащихся, которые выступали против. Утверждения включали в себя вопрос этической ответственности, которая возлагается на переводчиков, а также использование цензуры в фильмах и телевизионных шоу. В ходе групповой работы учащиеся использовали примеры из своего опыта и реальной жизни. Можно было заметить, что учащиеся А и В активно обсуждали свои примеры и делились с одноклассниками. Учащийся С также следовал инструкциям и после нескольких подсказок со стороны учителя подобрал подходящие примеры для утверждения, над которым работала он и его одноклассник.

Помимо четких ролей, которые были распределены между учащимися, другой важный аспект, который помог повысить вовлеченность это оценивание. Каждой команде был роздан лист оценивания, в котором учащиеся прописывали имена презентующих с других команд и их уровень достижения, который учащиеся выставляют, основываясь на критериях оценивания. На этапе рефлексии учащиеся приклеивали стикеры к каждому из рассмотренных утверждений на уроке. Так как на каждое утверждение были представлены примеры «за» и «против» учащиеся легко могли выбрать ту перспективу, с которой они были согласны. Коллеги отметили, что оценивание других учащихся и обсуждение итогового уровня в равной мере вовлекло учащихся «А», «В» и «С».

Третий завершающий урок в цикле был связан логически с предыдущими уроками и предполагал усложнение поставленной задачи. Если на втором уроке цикла учащиеся использовали примеры из реальной жизни для того, что подтвердить или опровергнуть заданное утверждение, то на третьем уроке им предлагалось самим построить аргумент следуя структуре PEEL (Point, Evidence, Explanation, Link\Утверждение, Доказательство, Объяснение, Связь). Основным заданием урока послужило построение ответа на вопрос о знании «Чем научное знание отличается от других видов знания?» и построение аргумента с ответом на данный вопрос. Учащимся было предложено сравнить точные науки с другими областями знания.

На третьем уроке цикла было заметно, что учащийся «А» помогал направлять свою команду как ментор и фасилитатор, в то время как учащийся «С» не проявлял большой активности к выступлению, но очень ответственно отнесся к заполнению структуры PEEL и старался помочь своей команде с примерами. Также, как и во время второго урока, большую роль в вовлечении учащихся сыграл этап оценивания подготовленных аргументов, так как на этот урок я также подготовила карточки с баллами, и учащимся нужно было детально обосновать свой выбранный уровень оценивания для аргументов других команд. Коллеги отметили, что учащаяся «В» хорошо справилась с объяснением причины выбранного соот-

ветствующего уровня за аргументы других команд, а учащийся «С» хорошо справился с разъяснением инструкций для своей команды.

Положительные результаты и трудности

В результате участия в цикле исследования Lesson study вместе с коллегами мы выделили некоторые положительные результаты. В сравнении с первым уроком на последующем уроке учащиеся были более активны, так как каждый из них точно знал свой фокус и свою роль в групповой работе. Однако одной из главных трудностей с которой я столкнулась было правильное распределение времени на все части урока. В то время как я старалась сделать так, чтобы каждый учащийся поделился с классом своей стороной аргумента, я не оставила достаточно времени на этап рефлексии урока. Выступление первой группы заняло немного больше запланированного времени и таким образом время, запланированное на этап рефлексии очень сократилось.

Результаты цикла Lesson Study показали, что учащиеся «В» и «С» стали более активными во время урока. Учащаяся «В» стала активнее принимать участие в обсуждениях, делилась своей перспективой касательно обсуждаемого утверждения. Также стоит отметить, что учащаяся «В» стала больше выступать в роли ментора для других учащихся, проверяя все ли подготовили свои примеры, заполнены ли уровни достижения для всех учащихся. Учащийся «А» также раскрылся в качестве ментора, который помогает своей группе вовремя и качественно выполнить задание следуя представленным критериям. Так как во время данного цикла уроков я уделяла большое внимание учащемуся «С» и часто просила его объяснить задание другим учащимся и классу, было заметно насколько изменилось его вовлечение в лучшую сторону. Также данный цикл показал, что правильное распределение учащихся по группам и назначение фасилитаторов среди учащихся способствует развитию критического мышления [2]. Данный цикл позволил мне выявить положительные результаты и изменения в учащихся «А», «В» и «С», а также принять меры для улучшения вовлеченности учащихся и эффективности обучения.

Литература:

1. Дадли, П. (2013). Lesson Study: теория и практика применения. Астана: Apt Print, 21, 46.
2. Fung, D. C. L., To, H., & Leung, K. (2016). The influence of collaborative group work on students' development of critical thinking: The teacher's role in facilitating group discussions. *Pedagogies: An International Journal*, 11 (2), 146-166.

Методика обучения лексике английского языка в начальных классах средней школы

Тораева Максуда Пайзуллаевна, преподаватель
Педагогическая школа имени Беки Сейтакова (г. Дашогуз, Туркменистан)

Это исследование направлено на описание методов обучения, используемых учителями при обучении английской лексике младших школьников. Тип этого исследования был описательным исследованием. Данные исследования были собраны путем наблюдения и интервью. Результаты этого исследования показали, что учителя английского языка использовали одиннадцать методов при обучении лексике.

Ключевые слова: анализ, метод, образование, иностранный язык, технологии, обучение.

Словарный запас является основным предметом для молодых учащихся в изучении английского языка. Большинство уроков юных учащихся по программе изучения английского языка приведут их к овладению словарным запасом. Обучение лексике является наиболее важным аспектом в обучении языку, потому что слова являются основой языка. Поэтому эффективное преподавание этого предмета младшим школьникам должно быть заботой учителей. Однако обучение лексике для младших школьников не является типичным обучением языку. Есть множество моментов, которые следует учитывать.

Материалы, метод обучения, стратегия и приемы являются основными моментами в обучении лексике для младших школьников. Но методы учителей являются наиболее важными среди этих пунктов. Причиной этого аргумента является другой способ обучения молодого ученика. Есть несколько характеристик юных учеников; у них короткая продолжительность концентрации внимания, они обладают богатым воображением, им нравится подражать и учиться, играя. Таким образом, обучение этой группы учащихся должно быть более конкретным, чем обучение взрослых. Учителя должны подготовить различные подходящие и интересные методы, чтобы поддерживать энтузиазм учащихся в обучении.

Методы должны быть подготовлены и эффективно применены, чтобы учащиеся могли получать удовольствие от обучения и овладеть данным словарным запасом. Это потому, что хорошими учителями являются те, кто знает и применяет техники эффективно и надлежащим образом, а хорошие техники бесполезны без таких хороших учителей. Это требование обучения младших школьников стало проблемой для учителей. Получение обоим ученикам; интерес и достижения являются сложной задачей для некоторых учителей. Предоставление и применение наилучших методов обучения лексике юных учащихся является наиболее важным требованием для обучения юных учащихся в каждой программе изучения английского языка.

Что касается программы обучения английскому языку для молодых учащихся, то существует распространенное мнение, что учащиеся будут лучше владеть английским языком, если их отправят на курсы английского языка.

Изучение процесса преподавания и обучения, особенно методов преподавателей на курсах английского языка, стало интересом для писателей.

Знание возраста и уровня учащихся имеет решающее значение для учителя, чтобы знать и понимать, как и чему учить. У учащихся разные потребности и компетенции в зависимости от их возраста. Таким образом, наиболее важным фактором, который следует учитывать при обучении младших школьников, является знание их характеристик и подходящих методов для использования. Есть несколько общих характеристик юных учащихся; они знают ситуацию быстрее, чем язык, их понимание приходит через осязание, зрение и слух, они очень логичны, у них короткая продолжительность концентрации внимания и концентрации, им трудно отличить факты от вымысла, они не могут определить, что изучать самостоятельно, они учатся через игру, а когда им интересно, они полны энтузиазма и позитива, и у них есть свое мнение о мире.

Чтобы учитывать эти характеристики, учителя должны понимать разницу в способах обучения молодых учащихся и взрослых. Их языковое, психологическое и социальное развитие различны. Таким образом, учителя должны учитывать, что они думают о языке и методах преподавания, которые они используют.

В изучении словарного запаса характеры юных учащихся таковы: если они не понимают, они все равно реагируют на значение слов, они часто изучают косвенно, узнают все вокруг себя, интерес и энтузиазм по поводу их мира, их знания исходят из того, что они слышать, видеть и взаимодействовать напрямую каждый день.

Знания учителей о возрасте и характеристиках учащихся также могут помочь им добиться успеха в применении методов обучения в классе. Ожидается, что учителя смогут найти разнообразные и интересные техники, потому что детям легко надоесть. Методы преподавания и учебные материалы, предоставляемые учащимся, должны быть интересными и доставлять удовольствие, чтобы удерживать их внимание в процессе обучения.

Техника в обучении — это собирательный способ, используемый в учебно-воспитательном процессе. В этом исследовании исследование может поделиться неко-

торыми методами обучения словарному запасу. Существует множество приемов для инновационного значения новых слов. Первый — это показ реальных объектов и показ моделей. Это очень полезная техника для обучения новичков словарному запасу. Показывая настоящие объекты, можно научить учащегося многим вещам в области словарного запаса и смысла. При демонстрации значений реальные объекты или модели очень эффективны, но при обращении с реальными объектами.

Во-вторых, используя демонстрации и картинки, учитель может показать учащимся некоторые слова или картинку. Это делает обучение личностно-ориентированным. Учитель может практиковать подходящие слова или словарный запас и просить учащихся подражать. Этот метод прост, и его можно практиковать.

Собрав и проанализировав данные наблюдения и интервью, можно сказать, что существуют различные методики, применяемые преподавателями при обучении лексике молодых студентов на трех курсах английского языка в начальном классе: показ реальных объектов, использование демонстраций, показ изображений, рисо-

вание, связанный словарь, перевод, ролевая игра, чтение слова, использование словаря, контраст, выявление, мимическое выражение и жест. Эти методы были обнаружены как общие методы, применяемые учителями на этих трех курсах английского языка. Было обнаружено, что при применении этих методов учителя использовали более одного метода на одном собрании. Например, сочетание показа изображения или реального объекта с переводом было наиболее распространенным приемом наблюдения и интервью. Среди выявленных в ходе наблюдения и интервью приемов с использованием реального объекта, демонстрации и изображения преобладали приемы, используемые учителями.

По результатам наблюдения и опроса о методах преподавания лексики для учащихся младшего школьного возраста преподаватели трех курсов английского языка использовали различные и специальные методы обучения в интерактивном режиме при обучении словарному запасу учащихся начального уровня, чтобы пробудить у молодых учащихся интерес к изучению словарного запаса и добиться мастерства учащихся в словарном запасе.

Литература:

1. Арнольд, И. В. Лексикология современного английского языка: учеб. пособие/И. В. Арнольд. — 2-е изд., перераб. — М.: ФЛИНТА: Наука, 2012. — 376 с.
2. Бабич, Г. Н. Lexicology: A Current Guide. Лексикология английского языка: учеб. пособие/Г. Н. Бабич. — 5-е изд. — М.: ФЛИНТА: Наука, 2010. — 200 с.
3. Гальперин, И. Р. Стилистика английского языка: Учебник (на английском языке). Изд. 3-е. М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2010. — 336 с.
4. Малюга, Е. Н. Англоязычный профессиональный жаргон в деловом дискурсе // Серия «Современные лингвистические и методико-дидактические исследования». 2010. № 2. — с. 11-16.
5. Бабаназаров, Н. Ш., and Л. О. Овезгелдиева. «Современные подходы в обучении иностранному языку». (2021).

Подготовка будущих педагогов к командно-дистанционной работе

Тряпичкина Марина Александровна, студент магистратуры
Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет

В статье приводятся принципы дистанционного обучения и особенности командно-дистанционной работы. Анализируется мнение практикующих педагогов об эффективности дистанционного обучения и комфортности работы в удалённом формате. Рассматриваются практические аспекты подготовки учителей к командной работе при дистанционном обучении.

Ключевые слова: дистанционное обучение, командно-дистанционная работа, профессиональные кадры, анкетирование.

Дистанционное обучение (ДО) — это новая форма обучения, при которой учитель и ученик географически разобщены и для организации учебного процесса опираются на электронные ресурсы [1]. При этом важно создать оптимальные условия взаимодействия между всеми субъектами образовательного процесса, что возможно

только при грамотной организации работы преподавательского состава.

Как и для любой формы обучения, для дистанционного обучения характерны определённые принципы построения содержания. В основе их — классические дидактические принципы: принцип научности, систематичности

и последовательности, связи теории с практикой, наглядности обучения, сознательности и активности, доступности, прочности. Однако для формирования стабильной образовательной системы в рамках дистанционного образования этих принципов недостаточно. В связи с этим оно характеризуется не только общими дидактическими принципами, но и специфическими, главные из которых — принцип свободного доступа (каждый имеет право начать учиться без вступительных испытаний и освоить образовательную программу); принцип дистанционности (занятия проходят в дистанционном формате с привлечением современных технологий) [2].

Дистанционное обучение строится также с учётом принципа интерактивности, подразумевающего контакты ученика и учителя и учеников между собой. Он компенсирует удалённость участников образовательного процесса друг от друга и создаёт необходимую для усвоения знаний, формирования умений и навыков эмоциональную атмосферу. Выполняемость этого принципа при проектировании учебных занятий строго необходимо, поскольку налаженная коммуникация позволяет достичь высоких результатов.

Многие исследователи, занимающиеся проблемами дистанционного обучения, концентрируют внимание на взаимодействии учителя и ученика, упуская не менее важную систему отношений — педагогов с руководством и между собой. Несмотря на то, что, работая в удалённом формате, учителя находятся на расстоянии друг от друга, они всё же должны работать в команде. Команда представляет собой группу людей, которые взаимозаменяют и взаимодополняют друг друга в ходе деятельности по достижению определённой цели [3]. В данном случае целью является формирование у учащихся знаний, привития им умений и навыков. Для соз-

дания настоящей команды в период дистанционной работы педагогический коллектив должен базироваться на конкретных нормах:

- эмпатия;
- доверие;
- экспериментирование;
- соблюдение временных рамок труда и отдыха;
- организованные встречи;
- взаимопомощь.

Для создания прочной команды, которая будет эффективно работать во время дистанционного обучения, необходимо заранее готовить кадры. Показано, что студенты, которые во время обучения в ВУЗе участвовали в командно-дистанционной работе, проще адаптируются к подобной деятельности, преподавая в школе. Будущие педагоги в составе команды приняли участие в дистанционной профессиональной олимпиаде, результаты анкетирования и тестирования показали положительную динамику формирования профессиональных качеств [4].

Однако для успешной командно-дистанционной работы необходимо выявлять недостатки дистанционного обучения, которые замечают практикующие педагоги. Минусы удалённого формата преподавания существенно снижают продуктивность любой деятельности, в особенности командной. Для выяснения субъективной оценки дистанционного формата работы учителями было проведено анкетирование. Исследование проводилось на базе МАОУ «СОШ № 37» г. Перми.

В анкетировании приняло участие 10 педагогов, которые работают удалённо и очно. Это преподаватели разных дисциплин: химии, биологии, истории, русского языка и литературы, физики, географии, математики. Большинство учителей отмечает, что им легко работать в дистанционном формате (см. рис. 1).

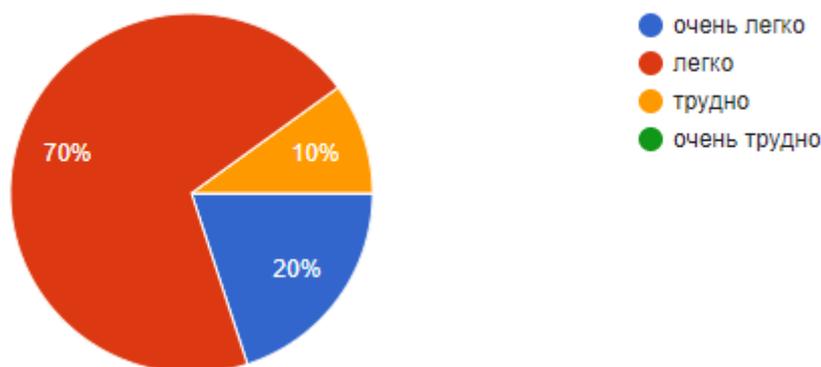


Рис. 1. Оценка степени сложности преподавания в дистанционном формате

Учителями было единогласно отмечено, что основное достоинство дистанционного обучения — отсутствие привязки ко времени и месту. Учителя работают с такими платформами, как *Zoom* и *Skype*, реже с другими — *Учи.ру* и *Free Conference* (рис. 2). При этом в качестве недо-

статков работы при дистанционном обучении многие отмечают низкое качество связи, что потенциально может быть связано с используемыми программами для видеоконференций.

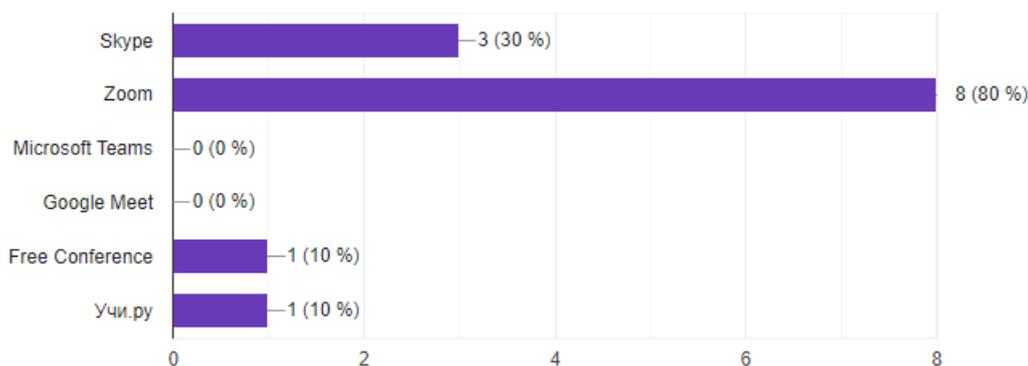


Рис. 2. Платформы, применяемые учителями при дистанционном обучении

Среди других недостатков командно-дистанционной работы большинство педагогов отмечает отсутствие живого общения. Об этом свидетельствуют такие ответы, как: «Нет эмоционального человеческого общения», «Нет контакта», «Отсутствие прямого очного общения». Кроме того, преподаватели считают, что при дистанционном обучении трудно достигнуть взаимопонимания не только с учениками и их родителями, но и со своими коллегами.

В целом отношение педагогов к дистанционному обучению и командно-дистанционной работе можно оценить как негативное, поскольку анкетирование выявило больше минусов, чем плюсов. Преподаватели считают, что мотивация к обучению у учащихся в период дистанционного обучения не возрастает, а в некоторых случаях даже падает (рис. 3).

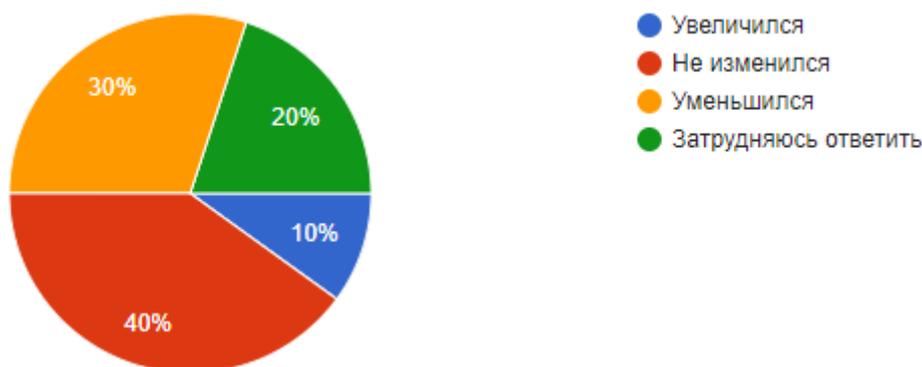


Рис. 3. Оценка уровня мотивации учащихся к учению педагогами

Учитывая эти данные, для формирования эффективной командно-дистанционной работы необходимо, прежде всего, совершенствовать подходы к дистанционному обучению и выстраивать его таким образом, чтобы преподавание было максимально комфортным и результативным. Достигнуть этого можно путём организации дистанционных мероприятий, повышающих уровень эмпатии между преподавателями. Дополнительно требуется

наладить качество связи при планировании видеоконференций.

При подготовке профессиональных кадров нужно организовывать как можно больше интеллектуальных мероприятий, в основе которых лежит командная работа. Они могут быть как очными, так и дистанционными, поскольку основные принципы командной работы в очном формате можно применить и к удалённому.

Литература:

1. Полат, Е. С. Теория и практика дистанционного обучения/Е. С. Полат — 2-е изд., перераб. и доп. — М.: Издательство Юрайт, 2020. — 434 с. — Текст: непосредственный.
2. Стародубцев, В. А. Информационно-коммуникационные технологии в работе преподавателя дистанционного обучения/В. А. Стародубцев, Е. С. Чердынцев, Д. Ю. Кузнецов, Н. В. Числова, Т. В. Цавнина, Д. А. Коваленко — Томск: Изд-во Томского политехнического университета, 2010. — 98 с. — Текст: непосредственный.
3. Басенко, В. П. Организационное поведение: современные аспекты трудовых отношений/В. П. Басенко, Б. М. Жуков, А. А. Романов. — Москва: Издательско-торговая корпорация «Дашков и К°», 2012. — 384 с. — Текст: непосредственный.

4. Юдкина, О.В. Подготовка будущих педагогов к командно-дистанционной работе/О.В. Юдкина. — Текст: непосредственный // Актуальные исследования. — 2023. — № № 17 (147). — с. 67-69.

Дистанционное обучение: взгляд ученика

Хапалажева Элионора Анатольевна, кандидат педагогических наук, доцент;
Чертыковцева Татьяна Владимировна, студент магистратуры
Московский педагогический государственный университет

В данной статье авторы анализируют результаты анонимного опроса учеников общеобразовательных школ с целью формирования общих представлений о результатах дистанционного обучения в России.

Ключевые слова: дистанционное обучение, дистанционное образование, педагогика, методика дистанционного обучения, социальная психология, личность ученика, интерактивность, средства обучения.

В 2020 году учащиеся общеобразовательных школ в срочном порядке были переведены на дистанционный формат обучения в связи с пандемией. С того момента прошло три года, пандемия благополучно закончилась, для российского научного общества настало время узнать результаты дистанционного обучения, получить обратную связь и начать работать над допущенными ошибками.

Дистанционное обучение давно являлось предметом интереса множества педагогов, во время пандемии данная форма обучения стала необходимостью. Важно понимать, что не каждому ученику и учителю данный формат обучения показался удобным и эффективным. Эффективность дистанционного обучения в основном зависит от выбора учебных материалов и мастерства педагога [3]. При данном обучении особую роль играет учет общих психолого-педагогических принципов, которые характерны для обучения на расстоянии, таких как: наглядность, интерактивность, совместная деятельность, фасилитация, рефлексивность, индивидуализация и дифференциация, личностно-деятельностный подход [1]. Учебный процесс должен быть комфортным для всех участников образовательного процесса, поэтому особое внимание отводится безопасности, наличию обратной связи и обязательной формулировке критериев выполнения заданий [2]. Дистанционное обучение является комплексным процессом, состоящим из множества элементов, необходима тщательная совместная работа учителя, администрации и технического отдела образовательной организации. В то же время важно помнить, что центральной фигурой, ради которой прилагаются совместные усилия, является ученик.

Основной целью написания данной статьи является публикация результатов проведенного нами опроса. Опрос представлял собой цифровую анкету, которая была доступна дистанционно, большинство вопросов предполагали варианты ответа. Данный опрос был размещен в сообществах в социальных сетях, основная ориентация сообществ была на мотивацию и достижение успехов в обучении, то есть основными респондентами были ученики,

которые положительно относятся к процессу познания нового и обучению в целом. В опросе приняли участие 283 ученика общеобразовательных школ. Будут представлены результаты анонимного опроса учеников и анализ основных проблем, с которыми они столкнулись. На основе данных проблем будут выведены некоторые советы преподавателям, которые планируют заниматься дистанционным обучением. Вопросы касались не только средств преподавания, но и помогли выяснить отношение учеников к дистанционному формату обучения.

В начале опроса ученикам предлагалось сравнить сложность пребывания на дистанционных занятиях с очным форматом. Большинство учеников ответили, что им оказалось проще посещать дистанционные занятия физически (73,9%) и психологически (49,5%), данные результаты являются подтверждением такого преимущества дистанционного обучения как доступность. В то же время, около 35% респондентов ответили, что им было психологически тяжелее заниматься дистанционно. Физически тяжело было только 15% учеников, основными проблемами была нехватка физической активности и перенапряжение органов зрения.

Ученики также поделились информацией о том, какие средства использовал их учитель и использовалась видеосвязь. В 14% случаев видеосвязь не использовалась, а на 27% занятий видеосвязь была только со стороны учителя. Полученные данные позволяют сделать вывод, что преподаватели на таких занятиях не могли осуществлять контроль выполнения заданий в реальном времени, а при ответе учеников не мог оценить оригинальность высказываемого. Преподаватели, по словам учеников, использовали, в основном, презентации (87%), видеоматериалы (59%), демонстрацию цифровых материалов (53%). Данные средства обучения не предполагают активной работы от учащихся, скорее пассивное восприятие информации, успешность которого зависит от волевых усилий самих учеников.

Интересным пунктом является то, что среди вариантов ответа на вопрос о средствах обучения были два довольно

схожих пункта, которые в педагогической практике имеют разные качества: «создание презентаций учениками» и «учащиеся делали проекты». Второй вариант в современной методике преподавания наиболее предпочтителен, потому что стимулирует познавательный интерес учащихся и помогает им совершенствовать навыки самостоятельной работы или работы в группах, при защите проектов учащимся, как правило, задают вопросы другие ученики или учитель, происходит диалог и обсуждение, когда вариант «создание презентаций учениками» подразумевает простое копирование и оформление информации из сети Интернет и его последующее зачитывание перед классом. К сожалению, проекты упомянули только 20% учеников, когда «создание презентаций учениками» выбрало 43% респондентов.

Учащимся также предлагалось оценить динамику собственной успеваемости, 54% учеников ответили, что она осталась на прежнем уровне, хотя, в то же время, при прохождении схожего опроса, 56,1% преподавателей были уверены в том, что успеваемость учащихся ухудшилась. Затрагивая опрос учителей, важно отметить, что 60,6% преподавателей отметили снижения уровня мотивации у детей относительно очного формата, а опрос учеников показал, что проблемы с выполнением заданий испытывали только 47% респондентов. Ученики выделили основные проблемы, которые не позволяли им выполнять задания: отсутствие привычного контроля, четких требований и сроков выполнения со стороны преподавателя (32%), советов по организации своего времени (41%), алгоритмов, как правильно выполнять задания (30%). Проблемы, с которыми столкнулись ученики, могут показаться неважными, но, в среднем, каждый третий ребенок нуждался в простом совете учителя.

Последним пунктом, который важно отметить, является позиция ученика на дистанционном занятии. Ученикам предстояло выбрать, были ли они «слушателями»

или «деятели». Слушателями себя ощущали 69% опрошенных учеников, что говорит о низком уровне интерактивности дистанционных занятий и пассивной позиции, в которую ученик поставлен учителем. Восприятие информации на слух даже с визуальным дополнением не может сравниться с деятельностным подходом на занятии, усваивается то, что применяется на практике или является объектом тренировки. Данная ошибка в построении занятий, скорее всего, привела к крайне стремительному забыванию и слабому усвоению подаваемой информации.

В результате анализа ответов учеников, можно составить перечень советов по организации комфортного для учеников дистанционного обучения. Особое внимание нужно уделить здоровьесберегающим технологиям. Важно напоминать учащимся о важности физической активности и прогулок на свежем воздухе, в то же время необходимо поддерживать дружескую и приятную атмосферу на занятиях. Так как взаимодействие происходит через технические средства, следует дублировать текст заданий в печатном формате, указывая четкие сроки сдачи и критерии оценки работы. Нужно объяснять ученикам, как лучше распределить время при выполнении заданий, выделить второстепенные и главные задачи, не лишней будет формулировка требований к оформлению работ. Дистанционные занятия предполагают больше количество самостоятельной работы, но чтобы ученики могли выполнять ее, им необходимы знания о том, как это делать, задача учителя — дать ребенку эти знания, чтобы его опыт самостоятельной работы был позитивным, а самое главное — понятным. Нужно выстраивать урок таким образом, чтобы учащиеся постоянно взаимодействовали с материалом, использовали его, применяли на практике, современные технологии позволяют делать это дистанционно, нужно только желание учителя работать в данном направлении.

Литература:

1. Полат, Е. С. Педагогические технологии дистанционного обучения: учебное пособие для вузов/Е. С. Полат [и др.]; под редакцией Е. С. Полат. — 3-е изд. — Москва: Издательство Юрайт, 2023. — 392 с. — (Высшее образование). — ISBN 978-5-534-13152-9. — Текст: электронный // Образовательная платформа Юрайт [сайт]. — URL: <https://urait.ru/bcode/518642> (дата обращения: 20.03.2023).
2. Полат, Е. С. Теория и практика дистанционного обучения: учебное пособие для вузов/Е. С. Полат [и др.]; под редакцией Е. С. Полат. — 2-е изд., перераб. и доп. — Москва: Издательство Юрайт, 2023. — 434 с. — (Высшее образование). — ISBN 978-5-534-13159-8. — Текст: электронный // Образовательная платформа Юрайт [сайт]. — URL: <https://urait.ru/bcode/518643> (дата обращения: 20.03.2023).
3. Толстобоков, О. Н. Современные методы и технологии дистанционного обучения. Монография — М.: Мир науки, 2020. — Сетевое издание. Режим доступа: <https://izd-mn.com/PDF/37MNNPM20.pdf>

ФИЛОСОФИЯ

Е. С. Боткин: морально-этические аспекты врачевания

Калинкина Софья Романовна, студент;

Барабанова Мария Владиславовна, студент

Научный руководитель: Соколова Марина Геннадьевна, кандидат философских наук, доцент
Смоленский государственный медицинский университет

В условиях современного научно-технического прогресса чрезвычайно возросло как значение медицинской этики в целом, так и отдельных её проблем. В рамках общих традиций каждая эпоха выдвигала вопросы профессиональной морали. Евгений Сергеевич Боткин понимал, что для клинической деятельности врача нужны не только практические навыки, но и личный духовный опыт, способность к человеческому общению, доброта и самоотверженность.

В статье рассматриваются основные морально-этические основы врачевания, заложенные Евгением Сергеевичем Боткиным.

Ключевые слова: Е. С. Боткин, этика, мораль, служение, клятва Гипократа, Сократ.

Жизненный путь Евгения Сергеевича Боткина начался в Царском селе, под Петербургом, в 1865 году. Родился в семье выдающегося врача Сергея Петровича Боткина, что в дальнейшем несомненно повлияло на выбор профессии. В семье приветствовалась творческая атмосфера. На знаменитые Боткинские вечера съезжался весь столичный бомонд: писатели, художники, музыканты и коллекционеры. Общение с выдающимися людьми оказало влияние на становление и формирование личности будущего врача.

Е. С. Боткин окончил Санкт-Петербургскую гимназию, и в 1882 году поступил в университет. Сначала на физико-математический факультет, но затем кардинально меняет своё решение, и на следующий год зачисляется в Императорскую Военно-медицинскую академию, которая была основным местом деятельности его отца. Блестяще окончив обучение, молодому доктору предоставлялись безграничные возможности, но истинные православные убеждения направляют его в больницу для бедных. Там он приходит к выводу, что для клинической деятельности врача нужны не только практические навыки, но и личный духовный опыт.

Помимо карьеры врача, Боткин попутно занимается и профессорской деятельностью, где активно работает со студентами, и издает труды: «Что значит «баловать» больных» и «Больные в больнице». В них он разбирает вопросы медицинской морали, уделяет особое внимание общению с больными, указывая на то, каким образом следует построить диалог: «Никогда не обрывайте... боль-

ного, пусть он вам действительно все расскажет...» — этим высказыванием он уже тогда подчеркивает и закладывает основу современного принципа уважения автономии личности пациента. Боткин обращает внимание учащихся на истинное сострадание к каждому больному, которое рождается в глубине души, идёт от самого сердца, и просит «не скупиться им».

Вновь показав себя, как человека с высшими морально-нравственными идеалами и ценностями, в 1904 он добровольцем отправляется на фронт. Основную часть времени Евгений Боткин проводил на передовой, помогая раненым бойцам. С фронта он писал письма своей супруге, из которых позже будет составлено произведение — «Свет и тени Русско-японской войны 1904-5 гг.». На протяжении всего времени военных действий, только вера служила источником сил Е. С. Боткина, ведь в этой книге он говорил, что «если Бог того не пожелает», он не погибнет. В его словах отражается одна из добродетелей Сократа — мужество «благоразумная твёрдость души», ведь в первую очередь доктор Боткин делал всё возможное, чтобы выполнить свой профессиональный долг, без страха перед смертью.

Размышляя о ходе войны, Боткин разочаровывается в моральных ценностях людей, в их вере, ведь именно религия занимала важное место в его деятельности. Как глубоко верующий человек, он воспринимал медицину, как нечто высшее, духовное, сравнивал со «служением», и поэтому в своих письмах он отмечает: «целая масса наших бед есть только результат отсутствия у людей духовности, чувства долга».

Отдельной страницей биографии Евгения Сергеевича Боткина является его приверженность Романовым. Громадная часть жизни лейб-медика была отдана службе государю. Евгений Боткин преданно хранил тайну о заболевании наследника царского престола, тем самым соблюдая правило конфиденциальности. Евгений Сергеевич любил и своих, и царских детей одинаково, и умел защитить их, вырывая из совершенно непредсказуемого течения болезни. Когда цесаревич Алексей болел, Боткин просил своих детей, чтобы они молились о здоровье наследника. Доктор не отходил от постели сутками, применяя всевозможные медицинские средства. Впоследствии царевич даже напишет Евгению Сергеевичу в одном из своих писем: «Я Вас люблю всем своим маленьким сердцем».

Когда царскую семью отправляют в ссылку, Боткин добровольно отказывается покидать их, тем самым соблюдая клятву Гиппократу.

Незадолго до того, как произошла трагедия, доктор Боткин был вызван на разговор, где ему предложили отречься от присяги Романовым, и заняться частной практикой, на что он ответил: «... Но видите ли, я дал царю честное слово оставаться при нём, пока он жив. Для человека моего положения невозможно не сдержать такого слова, я также не могу оставить наследника. Как я могу это совместить со своей совестью».... Из этого следует, Евгений Сергеевич был готов на любую судьбу, уготовленную царской семье, он выбрал следовать врачебной присяге до конца. В письме к брату Александру, Боткин сравнивает своё решение с «Авраамовым решением». Глу-

бокая «вера» в Бога была важнейшим основанием его преданности «делу» — профессиональному долгу. «И я твёрдо верю, — пишет Боткин в своём последнем письме, — что, так же, как Бог спас тогда Исаака, он спасёт теперь моих деток и сам будет им отцом».

Выдающийся врач, оставшийся верным своим принципам врачебного долга до конца, был убит вместе с императорской семьёй в 1918 году.

Следует отметить, что Е. С. Боткин был удостоен титулом потомственного дворянина, за несколько лет до смерти. Он избрал следующее изречение: «Верую, верностью, трудом». В нём сформулированы все ценности, идеалы, и принципы доктора Боткина.

Таким образом, можно выделить следующие принципы медицинской этики Е. С. Боткина, характеризующие его абсолютную приверженность своей профессии: отношение к делу, как к служению; оказание помощи, несмотря ни на что; уважение к коллегам; справедливость; бескорыстие и безвозмездное служение; верность врачебному долгу.

Принцип верности врачебному долгу является важнейшим из всех, и лежит в основе современного в биомедицинской этике принципа — уважения автономии личности. Евгений Сергеевич Боткин до конца оставался верен своим идеалам и жизненным убеждениям. Как и говорил Сократ — «Истинная нравственность — знание того, что есть благо и прекрасное, и полезное для человека, что помогает ему достичь блаженства и жизненного счастья».

Литература:

1. Царский лейб-медик. Жизнь и подвиг Евгения Боткина. Т. Е. Боткина. Воспоминания о царской семье. Е. С. Боткин. Письма родным. Под редакцией К. К. Мельник-Боткина и Е. К. Мельник. Спб.: Царское дело, 2010. 534 с.
2. Боткин, Е. С. Больные в больнице. Пульмонология. 2016. 26. 1. 116-120.
3. Боткин, Е. С. Что значит «баловать больных»? Пульмонология. 2016. 26. 6: 775-778.
4. Как погибла царская семья. Свидетельство очевидца И. П. Мейера. Пер. с нем. М.: Товарищество «Возрождение», 1990. 34 с.
5. Иванюшкин, А. Я., Игнатьев В. Н. — Введение в биоэтику, 1998. 53-76.
6. Чучалин, А. Г., Силуянова И. В. Врачебная этика в истории медицины. Феномен «святых врачей»: исторический образ Е. С. Боткина. История медицины. 2017. 4. 3. 317-322.

Категории времени в философии

Соколова Марина Геннадьевна, кандидат философских наук, доцент;
Семенкова Елизавета Святославовна, студент;
Гончарова Юлия Викторовна, студент
Смоленский государственный медицинский университет

В данной статье рассмотрены историко-философские представления о категории «время».

Ключевые слова: время, движение, момент, память, материя, атрибут.

В философских учениях проявляется большой интерес к изучению пространства и времени как атрибуту материи. Характеристика времени имеет большое значение как с философской, так и с естественнонаучной точки зрения, поэтому интерес к данной проблеме существует на стыке двух этих понятий. Изначально, в античной философии появляется интерес к проблеме времени. Оно представлялось конечным по продолжительности и бесконечным по повторяемости.

В натурфилософии важной является мысль Гераклита. Философ рассматривает время как основание всего, причина и условие. «Все является видом огня, и все происходит путем разряжения и сгущения... Мир возник из огня и опять сгорает в определенный период... Совершается все это согласно судьбе» [6, с. 67]. Время циклично, и оно делится на периоды мировыми пожарами: мир возрождается, чтобы сгореть, и сгорает, чтобы возродиться. В учении Гераклит делает акцент на идеи мирового кругооборота. Ему принадлежат знаменитые слова: «Все течет!», «В одну и ту же реку нельзя войти дважды», «В мире нет ничего неподвижного: холодное теплеет, теплое холоднеет, влажное высыхает, сухое увлажняется» [4, с. 33]. Таким образом, философ подводит к тому, что все лишь становится, оно исчезает и возникает, умирает и рождается. По Гераклиту, все существующее, переходит из одного состояния в другое.

Проблему времени рассматривает школа элеатов с точки зрения парадоксов Зенона. Его парадокс сформулирован в виде четырех апорий. «Ахиллес» и «Стрела» обнажают глубокую загадку того, как из неподвижности, видимого отсутствия измерений («стрела покоится в каждом момент») рождается движение.

В истолковании пространства и времени сложились две тенденции в виде субстанциональной и реляционной концепции пространства и времени. Реляционная концепция времени берет начало от Платона и Аристотеля.

Аристотель рассмотрел время в своем произведении «Физика». В нем он обозначил, что время не есть движение, но является им, потому что движение заключает в себе число. Время, так же как число и величина, имеет свой «конец», «предел», границу, только эта граница не «внизу», как у числа, и не «вверху», как у величины, а в «середине». И в самом деле, ведь время представляется бесконечным «в обе стороны» — и в прошлое, и в будущее; поэтому его «концом» является момент на-

стоящего, «теперь», который является одновременно началом будущего и концом прошлого, тем самым обеспечивая непрерывность времени [3, с. 36]. «...Невозможно, чтобы время существовало и мыслилось без «теперь», а «теперь» есть какая-то середина, включающая в себя одновременно начало и конец — начало будущего и конец прошедшего» [1].

На протяжении столетий преобладала субстанциональная концепция, опиравшаяся на атомистическую картину мира. Эта картина была представлена еще Демокритом и просуществовала более двух тысячелетий, подвергаясь лишь незначительным изменениям. Согласно взглядам античных атомистов и сторонников механистической картины мира, материя понималась как совокупность отграниченных друг от друга пустотой атомов, действующих друг на друга мгновенно [5, с. 385].

Мы распознаём время, «когда разграничиваем движение, определяя предыдущее и последующее... Мы разграничиваем их тем, что воспринимаем один раз одно, другой раз другое, а между ними нечто отличное от них; так как когда мы мыслим крайние точки отличными от середины и душа отмечает два «теперь», тогда это именно мы называем временем» [1].

Большой вклад в формирование представление о времени внес средневековый философ Аврелий Августин. Размышления о творении мира Богом привели его к проблеме вечности и времени. Философ считал, что: «До творения мира времени не было. Творение вызвало некое движение; моменты этого движения и изменения в мире и образуют время, то есть время — следствие возникновения предметного мира и движения в нем» [2, с. 29]. В античности время понимали циклично, а он предположил, что есть некие события, которые располагаются линейно. Основой этих представлений о времени составило религиозное христианство. Свои размышления он описывает в произведении «Исповедь», где раскрывает время как линейную концепцию. Она рассматривается как движение из прошлого через настоящее в будущее. Нет прошлого и будущего как субстанции. Время существует в нашей душе: прошлое — это наша память, а будущее — мечты. Действительное существование присуще только настоящему. У Августина память превращается в главную сокровищницу мысли.

В современной философии характеристике времени обратился французский ученый Анри Бергсон, предста-

вить иррациональной философии. Он одним из первых философов XX века проанализировал специфику переживаемого человеком времени. Философ трактует время как нечто непостижимое разумом, а центральное положение в его философии занимает «длительность». Согласно А. Бергсону, время как чистая «длительность» — атрибут времени, которое постигается только интуитивно. Именно интуиция может постичь эту постоянно текущую, вечно становящуюся, неделимую стихию, потому что она сама родственна этой структуре. То есть время рассматривается не просто как последовательность моментов, а как взаимодействие всех элементов

длительности. Суть длительности во «взаимном проникновении фактов сознания». Настоящее есть неуловимый ход прошедшего, который может будущее. Чтобы связать отдельные моменты Бергсон выделяет посредником память. Человек обладает памятью, поэтому он не распоряжается силой, действующей в данный момент. Память превращает время в целостную структуру, а не отмеряет отрезки.

Таким образом, содержательное понимание концепции времени разными философами в разные исторические периоды рассматривалось с точки зрения определенного философского учения.

Литература:

1. Аристотель. Физика. — М.: Соцэкгиз, 1936. — 192 с.
2. Бычков, В. В. Эстетика Аврелия Августина. — М.: Искусство, 1984. — 264с
3. Гайденок, П. П. Время. Длительность. Вечность. Проблема времени в европейской философии и науке. — М.: Прогресс-Традиция, 2006. — 464 с.
4. Философия: учебник/А. Г. Спиркин. — 3-е изд., перераб. и доп. — М.: Издательство Юрайт; ИД Юрайт. 2011. — 828 с. — (Основы наук).
5. Философия: учебник/Е. И. Пронина; Моск. гос. уни-т печать им. Ивана Федорова. — М.: МГУП им. Ивана Федорова, 2011. — 612 с.
6. Философия: учебник/Ю. М. Хрусталева. — М.: ГЭОТАР-Медиа, 2007. — 640 с.

ПРОЧЕЕ

Обзор тактик тушения объектов нефтехимии пограничных субъектов РФ

Цымбалистенко Иван Иванович, студент магистратуры
Белгородский государственный технологический университет имени В. Г. Шухова

Цымбалистенко Иван Николаевич, преподаватель
Ютановский агрохимический техникум имени Е. П. Ковалевского (г. Белгород)

Цымбалистенко Надежда Викторовна, начальник отдела
Белгородский государственный технологический университет имени В. Г. Шухова

В статье автор проводит анализ тушения пожаров на нефтебазах, расположенных в пограничном субъекте, и предлагает комплекс мероприятий по улучшению эффективности локализации и ликвидации пожаров на опасных объектах.

Ключевые слова: пожар, тушение пожаров, нефтепродукт.

Мы живем в век, когда человечество развивается огромными шагами. Недавно люди строили одноэтажные дома, ездили на лошадях, обогревались от открытого огня, получали информацию только устно или посредством печати и письма. Сегодня мы живем в многоэтажных домах, которые отапливаются газом или электричеством, передвигаемся на автомобилях, поездах, авиатранспортом. Сидя дома у компьютера или даже в любом другом месте имея телефон под рукой, можем получить любую интересующую информацию. Мир вокруг нас развивается очень стремительно: строятся заводы, фабрики, производятся в огромном количестве разного рода машины, для функционирования и эксплуатации которых требуется большое количество энергии.

Основным видом энергии во многих странах являются нефтепродукты, уголь, газ, ядерное и возобновляемое топливо. Переработка, хранение, транспортировка энергоносителей относится к повышенному риску пожарной опасности. В Ростехнадзоре разработаны методики по хранению, транспортировке и переработке взрывопожароопасных веществ [1], в МЧС Пожарной Охраной разрабатываются планы тушения пожаров на особо опасные, взрывопожароопасные объекты, в том числе и на объекты нефтехранения. Но, не смотря на соблюдение и выполнение всех установленных нормативными требованиями предписаний (технические и эксплуатационные требования к оборудованию, нормативных документов, раскрывающих перечень действий работников защищаемых объектов в случае ЧС), пожары и аварии на опасных объектах все же происходят.

В случае возникновения чрезвычайной ситуации на защищаемом объекте, в Государственной Противопожарной Службе МЧС России готовы принять все не-

обходимые меры. Для этого в пожарной охране разрабатываются документы предварительного планирования действий по тушению пожаров и выполнения аварийно-спасательных работ [2].

К таким документам относятся:

- Расписание выезда подразделения тушения пожаров и проведения аварийно-спасательных работ;
- План привлечения сил и средств пожарно-спасательного гарнизона для тушения пожаров и ликвидации аварий;
- План применения опорного пункта по тушению крупных пожаров и проведении аварийно-спасательных работ;
- План тушения пожаров;
- Карточки тушения пожаров;
- Строевая записка пожарно-спасательного гарнизона.

Благодаря вышеуказанным документам и, конечно же, постоянным тренировкам и учениям пожарных на пожара-взрывоопасных объектах, а также действиям личного состава этого объекта по тушению и ликвидации пожара на начальном этапе горения, работе систем автоматического тушения, все это в комплексе помогает спасателям в кратчайшее время локализовать и ликвидировать пожар.

Большое количество сценариев и гипотезы в МЧС Пожарной охраны не раз прорабатывались, но в настоящее время мы столкнулись с событиями, которые ранее не могли предвидеть и не могли подготовиться к ним. Приграничные области России, такие как: Белгородская, Воронежская, Курская, Ростовская, Брянская, Краснодарский край, Республика Крым, с 24 февраля 2022 года находятся в непосредственной близости к воинственно настроенному против нашей страны государству. Самым простым способом нарушить мирную жизнь людей — это

подвергнуть жителей прямой угрозе, заставить жить в постоянной тревоге и опасности. Добиться этой цели возможно дестабилизируя объекты инфраструктуры, что мы и наблюдаем в последнее время в приграничных областях довольно часто [3].

Так 1 апреля 2022 года, ранним утром в результате воздушной атаки двух вражеских вертолетов была поражена нефтебаза АО «Белгород Нефтепродукт». Произошло возгорание восьми резервуаров, наполненных нефтепродуктами. Пожар был очень сложным в плане тушения, так как загорелось сразу несколько резервуаров в разных резервуарных группах, а другие соседние, которые сразу не воспламенились, были пробиты осколками, что вызвало разлив топлива с последующим его воспламенением.

Еще одним наглядным примером пожара в результате ракетной атаки стала нефтебаза в поселке Борисовка Белгородской области. Возгорание произошло в нескольких резервуарах и на площадке автналива был пробит трубопровод, из которого под давлением выплескивался нефтепродукт в большом объеме, перетекая в одно большое озеро за границами обвалования, которое потом воспламенилось [4]. Этот пожар был осложнен возгоранием сразу нескольких резервуаров и пожаром на площадке автналива топлива, которую долго не удавалось потушить, так как выброс нефтепродуктов из пробоины трубопровода происходил под большим давлением длительное время.

Ни один из этих сценариев пожара не был прописан в документах предварительного планирования. В противопожарной службе Белгородского гарнизона на учениях и тренировках таких гипотез никто не предполагал и не отрабатывал. Пожарные впервые столкнулись с таким развитием пожара. В процессе ликвидации этих аварий применялись ГПС 600, лафетные стволы, стволы «А» и «Б», дополнительно задействовалась специальная техника. На АО «Белгород Нефтепродукт» потребовалась дополнительная помощь с других близлежащих гарнизонов пожарной охраны. Очень хорошо зарекомендовала себя на тушении резервуаров «Пурга 30» — ствол с большой подачей пены на большую высоту [5]. С ее помощью удавалось подавать воздушно-механическую пену в горящий резервуар и прекращать горение, а также уда-

валось тушить сразу большой объем пролившейся нефтехимии.

Подытоживая оба пожара, можно сказать следующее:

— в обоих случаях отсутствовало автоматическое тушение, и охлаждение резервуаров, так как в результате ракетной атаки было нарушено водоснабжение этих объектов;

— заслонки и краны резервуаров не были перекрыты персоналом объекта;

— сохранялась угроза повторной ракетной атаки, в результате чего персонал не мог выполнить мероприятия полной остановки, перекрытие задвижек и запорной арматуры резервуаров.

Все эти моменты приводит к тому, что на объектах переработки, хранения, транспортировки нефтехимии в приграничных областях в связи с существующей обстановкой нужно:

— детально разбирать каждый план тушения пожара такого объекта и вносить изменения и корректировки;

— проводить с личным составом гарнизона пожарной охраны учения и тренировки в условиях нынешних реалий;

— инструктировать рабочий персонал объекта об их действиях на случай вооруженных атак;

— проверять работоспособность автоматического тушения и противопожарного водоснабжения;

— доукомплектовать пожарные автомобили стволами с большой производительностью и дальней подачей воздушно-механической пены, такими столами как: «Пурга 20», «Пурга 30»;

— иметь на вооружении достаточный запас пенообразователя для тушения;

— наладить процесс дозаправки цистерн и пенного хода пенообразователем в максимально короткое время.

— довести до автоматизма действия каждого участника тушения пожара на таких объектах.

Обеспечив своевременное выполнение всех вышеперечисленных рекомендаций, ликвидация чрезвычайных ситуаций на опасных объектах будет происходить, занимая меньшее время, что приведет к значительно меньшему ущербу как окружающей среде, так и инфраструктуре.

Литература:

1. Об утверждении федеральных норм и правил в области промышленной безопасности «Правила промышленной безопасности складов нефти и нефтепродуктов»: Приказ Ростехнадзора от 15.12.2020 N 529.
2. Об утверждении свода правил «Склады нефти и нефтепродуктов. Требования пожарной безопасности: Приказ МЧС России от 26.12.2013 N 837.
3. Лопанов, А. Н. Мониторинг и экспертиза безопасности жизнедеятельности / А. Н. Лопанов, Е. В. Климова. — Белгород: БГТУ, 2009. — 201 с.
4. Рукин, М. В. Пожарная безопасность нефтебаз, резервуарных парков, складов нефти и нефтепродуктов / М. В. Рукин. — Текст: электронный // Эрвист: [сайт]. — URL: <https://ervist.ru/support/publikatsii/item/323-pozharnaya-bezopasnost-neftebaz-rezervuarnyh-parkov-skladov-nefti-i-nefteproduktov.html> (дата обращения: 20.05.2023).
5. Обзор установок комбинированного тушения пурга. — Текст: электронный // Fire info: [сайт]. — URL: <https://helyxmsk.ru/rukovodstva/obzor-ustanovok-kombinirovannogo-tusheniya-purga.html> (дата обращения: 20.05.2023).

Опровержение

Редакция журнала «Молодой ученый» отзывает следующую статью, ранее опубликованную:

Гараханов А. Ч., Ораков Н. С., Мередов Г. Б. Мониторинг гидрогеологических предвестников землетрясений на территории Туркменистана // Молодой ученый. — 2022. — №17. — с. 385-388.

Причина отзыва: плагиат, допущенный авторами.

Информируем, что авторство значительных по объему фрагментов указанной статьи принадлежит Беликову Владимиру Михайловичу, начальнику геологической лаборатории АО «ПО «Возрождение».

Молодой ученый

Международный научный журнал
№ 21 (468) / 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 07.06.2023. Дата выхода в свет: 14.06.2023.

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; <https://moluch.ru/>

Отпечатано в типографии издательства «Молодой ученый», г. Казань, ул. Академика Кирпичникова, д. 25.