

МОЛОДОЙ УЧЁНЫЙ

ISSN 2072-0297

МЕЖДУНАРОДНЫЙ НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ



11 2021
ЧАСТЬ III

16+

Молодой ученый

Международный научный журнал

№ 11 (353) / 2021

Издается с декабря 2008 г.

Выходит еженедельно

Главный редактор: Ахметов Ильдар Геннадьевич, кандидат технических наук

Редакционная коллегия:

Абдрасилов Турганбай Курманбаевич, доктор философии (PhD) по философским наукам (Казахстан)

Бердиев Эргаш Абдуллаевич, кандидат медицинских наук (Узбекистан)

Жураев Хусниддин Олтинбоевич, доктор педагогических наук (Узбекистан)

Иванова Юлия Валентиновна, доктор философских наук

Каленский Александр Васильевич, доктор физико-математических наук

Куташов Вячеслав Анатольевич, доктор медицинских наук

Лактионов Константин Станиславович, доктор биологических наук

Сараева Надежда Михайловна, доктор психологических наук

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

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)

Кайгородов Иван Борисович, кандидат физико-математических наук (Бразилия)

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

Кошербаева Айгерим Нуралиевна, доктор педагогических наук, профессор (Казахстан)

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

Семахин Андрей Михайлович, кандидат технических наук

Сенцов Аркадий Эдуардович, кандидат политических наук

Сенюшкин Николай Сергеевич, кандидат технических наук

Султанова Дилшода Намозовна, кандидат 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)
Досманбетова Зейнегуль Рамазановна, доктор философии (PhD) по филологическим наукам (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 Кутлуг-Бек Бекмурадович, кандидат педагогических наук, декан (Узбекистан)
Кайгородов Иван Борисович, кандидат физико-математических наук (Бразилия)
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)
Рахмонов Азиз Боситович, доктор философии (PhD) по педагогическим наукам (Узбекистан)
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 *Аркадий Борисович Ровнер* (1940–2019), русский писатель, поэт, переводчик, издатель и культуролог.

Аркадий Ровнер родился в Одессе. Среднюю школу он окончил в Тбилиси, а продолжил учебу на философском факультете МГУ и в докторантуре Columbia University в Нью-Йорке.

Его личность формировалась в атмосфере российских шестидесятых (его духовными наставниками были Степан Ананьев и Владимир Степанов), затем он эмигрировал в США вместе с женой поэтессой Викторией Андреевой и сыном. Преподавал курсы по патристике, восточным религиям и современному мистицизму в университетах Вашингтона, Нью-Йорка и Москвы. Аркадий Ровнер — создатель «веселой науки» фулологии (foolology): его курс «Дураки мира» (Fools of Many Lands) в New School for Social Research в Нью-Йорке неизменно собирал многочисленную аудиторию.

Сочетая элементы разнообразных традиций, он создал традицию работы с состоянием, основанную на развитии вертикальной памяти и осознанного присутствия в условиях повседневной жизни — Институт культуры состояний. Его друзьями и спутниками по жизни в разное время были художники, поэты и прозаики: Борис Козлов, Венедикт Ерофеев, Юрий Мамлеев, Илья Бокштейн, Владимир Ковенацкий, Дмитрий Авалиани, Николай

Боков, Марк Ляндю, Стивен Сартарелли, Кетлин Рейн, а также лорд Пентланд — глава Американского гурджиевского фонда.

Аркадий Ровнер — автор 24 книг прозы, поэзии, философских эссе, энциклопедий. Соавтор энциклопедий «Мистики XX века», «Энциклопедия символов, знаков и эмблем», «Что такое просветление?», редактор серии раннехристианской литературы «Учители неразделенной церкви», редактор-составитель серии звучащей поэзии на компактных дисках «Антология современной русской поэзии» (проект Александра Бабушкина). В 1970–1990-х годах он создал в Нью-Йорке издательство Gnosis Press, издавал религиозно-философский и литературный журнал Gnosis, двуязычную англо-русскую «Антологию гнозиса» в двух томах, представляющую русскую и американскую литературу и искусство 1970–1980-х годов, поэзию и прозу современных русских и американских авторов.

Начиная с 1994 года Ровнер руководил работой ряда групп в России. В 2001 году он стал основателем Института культуры состояний, в 2008 инициировал создание Международного Гурджиевского клуба.

В 2019 году на 80-м году жизни писатель скончался.

Екатерина Осянина, ответственный редактор

СОДЕРЖАНИЕ

СОЦИОЛОГИЯ

Виноградова А. А.

Отношение жителей Москвы и Чикаго к репрезентации ЛГБТ в сериалах (на примере сериалов США) 131

Храпков А. А.

Особенности отношения студенческой молодежи к способам создания эпатажа в рекламе 134

ПСИХОЛОГИЯ

Корунос Ж., Грибанова Д. Я.

Особенности детско-родительских отношений у женщин, участвующих в Программе укрепления семьи города Нарвы 139

Морозенко А. А.

Имплитные концепции как предмет изучения психологической науки 142

Ушакова Т. И.

Страхи беременных женщин перед предстоящими родами 143

Цуприкова И. В.

Теоретический анализ проблемы профессиональной успешности в зарубежной и отечественной психологии 148

Штарёва К. С.

Диагностика первичной адаптации к школе обучающихся первого класса с задержкой психического развития 152

ПЕДАГОГИКА

Власов В. С.

Формирование языковой личности подростков 154

Gabura E. I., Chistjakova N. G.

Why do the English language skills of applicants deteriorate every year? 155

Годлевская А. Д.

Современные требования к водителю 158

Гришина А. А.

Мастер-класс на тему «Реализация коррекционно-педагогического потенциала в процессе профессионального самоутверждения учителя-логопеда посредством energy-management» 160

Губанова Л. В., Гетте Н. В.

Экологическое воспитание как одно из приоритетных направлений экологической политики 163

Дьякова Ю. Н.

Представления кадет о ценности образования 165

Клемент М. И.

Цифровая социализация детей в условиях современного ДОО 167

Коробов А. Ю., Пилюсян М. К.

Формирование русской диаспоры в США после 1917 г. 169

Маркелова С. Ю.

Детско-родительские проекты как форма вовлечения в образовательный процесс семей воспитанников ДОУ 172

Милакина Г. В., Парахина С. В.

Педагогический опыт по теме «Театр, творчество и дети» 174

Мироненко Н. В.

Альтернативные средства коммуникации — карточки PECS 176

Пилипенко Д. А.

Формирование ценности здорового образа жизни у старших школьников посредством привлечения педагогов к здоровому образу жизни 181

Пустовалова Ю. Е., Гришакова У. А., Костякова Н. А.

Использование бережливых технологий в образовательных организациях 183

Saidkasimova A. S.

Gaming technology in English lessons 184

Седова Е. В.

Формирование навыка чтения
у детей 5–7 лет с нарушениями речи
(из опыта работы) 186

Серебренников С. В.

Новые методы, использованные для
формирования прогностических компетенций
будущих офицеров Росгвардии 187

Chetin A. N., Muhammedvalieva Z. A.

Using the Socratic method in order to improve
critical thinking of students 189

**ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА
И СПОРТ****Дунаева В. В., Илюшин О. В.**

Психологическая подготовка
спортсменов 192

Машичев А. С., Трошин С. А., Королёв В. О.

Нравственное самовоспитание студента-
спортсмена 194

Павлова Т. Н., Никитина С. М.

Особенности организации и проведения занятий
по обучению плаванию лиц с ДЦП 195

СОЦИОЛОГИЯ

Отношение жителей Москвы и Чикаго к репрезентации ЛГБТ в сериалах (на примере сериалов США)

Виноградова Арина Алексеевна, студент магистратуры
Московский государственный лингвистический университет

Репрезентация ЛГБТ в медиа (и в сериалах в частности) — относительно молодое направление исследований, которое будет стремительно развиваться и оказывать влияние на общество в целом. В данной работе представлены результаты анализа отношения жителей двух городов к данному явлению.

Ключевые слова: ЛГБТ, отношение к ЛГБТ, репрезентация в сериалах, репрезентация ЛГБТ в сериалах, отношение к репрезентации ЛГБТ в сериалах.

Moscow and Chicago citizens attitudes towards LGBT representation in series (on the example of US series)

Vinogradova Arina Alekseevna, student master's degree program
Moscow State Linguistic University

Representation of LGBT people in media (and in series in particular) is a relatively young area of research that will rapidly develop and have an impact on society as a whole. This paper presents the results of the analysis of Moscow and Chicago citizens' attitudes towards this phenomenon.

Key words: LGBT, attitudes towards LGBT, representation in TV series, LGBT representation in TV series, attitude towards LGBT representation in TV series.

Отношение к ЛГБТ уже многие годы является одной из острых проблем многих государств. В то время как мир постепенно признает членов ЛГБТ-сообщества, как равных, наделяет теми же правами, что и цисгендерных гетеросексуалов, в России на законодательном уровне закрепляется исключительно гетеронормативность.

Репрезентация ЛГБТ в сериалах отражает не только отношение общества к представителям сексуальных меньшинств, но и позволит большей части общества принять членов ЛГБТ, как нечто обыденное и на что не стоит реагировать резко негативно.

Отношение к репрезентации может показать новый уровень социальной дистанции по отношению к представителям ЛГБТ-сообщества — принятие только в сериалах, фильмах, в «виртуальной» реальности, но сохранение дистанции в реальной жизни.

Выбор Москвы и Чикаго для сравнения объясняется схожей структурой населения, а также инфраструктурой самих городов. А также из-за различий в отношении к ЛГБТ-сообществу уже на законодательном уровне: в России действует закон,

ограничивающий свободу слова представителей сексуальных меньшинств, в то время как в США однополые отношения являются нормой и рассматриваются наравне с разнополыми.

В данной статье феномен репрезентации был изучен при помощи теории репрезентации Седрика Кларка [1], на которого также ссылается большинство зарубежных авторов, и был определен, как опосредованное, «вторичное» представление первообраза и образа, идеальных и материальных объектов, их свойств, отношений и процессов [2].

Для получения количественных данных был проведен авторский социологический опрос на портале webanketa, выборка составила 298 человек, где 50% составили респонденты из Москвы и 50% — из Чикаго.

При проведении данного исследования, целевой аудиторией стали люди, которые смотрят американские сериалы и которые в целом смотрят сериалы как минимум раз в месяц. Это было сделано для того, чтобы получить наиболее полные данные о том, как они относятся к ЛГБТ в сериалах, за счет наличия широкого опыта в просмотре сериалов, а также выраженных предпочтений на данном рынке.

Как и при оценке любого отношения, были проанализированы три его аспекта: когнитивный, поведенческий и эмоциональный [3]. В данной статье под когнитивным параметром будет рассматриваться знание респондентов о том или ином явлении, а также наличие у них опыта взаимодействия с ЛГБТ-персонажами в сериалах; под поведенческим — непосредственные поступки, а также намерения в отношении к сериалам с ЛГБТ-персонажами и под эмоциональным — предпочтения опрошенных, их пожелания и мнения о том, как репрезентируется ЛГБТ в сериалах сейчас и как бы они хотели видеть (или не видеть) эту репрезентацию в будущем.

В рамках данной статьи выявляются и анализируются: во-первых, базовые показатели отношения к репрезентации ЛГБТ в сериалах (количество персонажей, оценка наличия гендерного и сексуального разнообразия в сериалах); во-вторых, так называемая «допустимая» репрезентация ЛГБТ в сериалах — при условии, что наличие ЛГБТ в сериалах обязательно; в-третьих, отношение к репрезентации отдельных членов ЛГБТ-сообщества в сериалах (геев, лесбиянок

и трансгендеров), определяется потребительское поведение по отношению к сериалам, где присутствуют те или иные представители ЛГБТ.

По итогам авторского социологического онлайн исследования, проведенного на веб-портале webanketa, мы получили следующие выводы.

В целом больше 75% опрошенных из каждого города хотя бы однажды смотрели сериал, где был ЛГБТ-персонаж, в Чикаго этот показатель значимо выше и составил 92% против 79% в Москве. Также, говоря о различиях по полу, стоит отметить, что внутри городов, значимых различий нет — мужчины и женщины-представители одних и тех же городов имеют одинаковый опыт взаимодействия с ЛГБТ-персонажами в сериалах.

Итак, мы установили, что для большинства респондентов наличие представителей ЛГБТ-сообщества в сериалах — не что-то новое и необычное, а то, с чем они уже сталкивались. Ввиду этого, было проанализировано потребительское поведение жителей Москвы и Чикаго в отношении сериалов, где есть ЛГБТ-персонажи, результаты представлены в таблице 1.

Таблица 1. Поведение при появлении ЛГБТ-персонажа в сериале

| | Москва | Чикаго |
|---|--------|--------|
| Не начну смотреть сериал, если буду знать о наличии | 11% | 6% |
| Не брошу сериал, если там появится ЛГБТ-персонаж | 76% | 85% |
| Заброшу сериал, если там будет ЛГБТ-персонаж | 11% | 5% |
| Не смотрю сериалы без ЛГБТ-персонажей | 3% | 4% |

Из таблицы следует, что отказаться от просмотра сериала при появлении в нем ЛГБТ-персонажа (как до, так и после начала просмотра) готовы примерно 22% москвичей и лишь 11% жителей Чикаго. Преимущественно жители каждого из городов говорят о том, что появление персонажа-представителя ЛГБТ не может послужить причиной прекратить просмотр сериала. Таким образом, можно говорить о том, что наличие ЛГБТ-персонажа в сериале большая часть опрошенных считает допустимым.

Следующей задачей при написании данной работы было рассмотрение так называемой допустимой репрезентации. В некотором роде данный параметр основывается на шкале социальной дистанции Богардуса, поскольку каждый выбор каждой последующей формы репрезентации предполагает согласие на

выбор предыдущих. Например, если человек не против видеть открытое проявление чувств в виде поцелуев, то он не против также видеть объятия и просто не прямые намеки на отношения персонажей и т.д.

Прежде всего, необходимо уточнить, что формулировка данного вопроса предполагала, что человеку надо выбрать ту форму репрезентации членов ЛГБТ-сообщества в современных сериалах, которую считают максимально возможной, чтобы они не отказались от просмотра сериала, при условии, что наличие ЛГБТ-персонажа в сериале — обязательно. Данное условие не показалось респондентам странным в виду вводимых в мире кинематографа требований к репрезентации разного рода меньшинств. Ответы респондентов представлены в таблице 2.

Таблица 2. «Допустимая» репрезентация ЛГБТ в сериалах

| | Москва | Чикаго |
|--|--------|--------|
| Просто упоминание принадлежности к ЛГБТ | 100% | 100% |
| Персонажи могут обсуждать проблемы ЛГБТ-сообщества | 83% | 92% |
| Могут быть не прямые намеки на романтические отношения | 50% | 83% |
| Открытое проявление чувств, только объятия | 39% | 79% |
| Открытое проявление чувств, сцены поцелуев | 17% | 71% |
| Открытое проявление чувств, постельные сцены | 13% | 65% |

Из таблицы следует, что в Чикаго люди терпимее относятся к различным формам репрезентации ЛГБТ: большинство опрошенных готовы видеть и просто мельком упоминающихся членов ЛГБТ-сообщества, так и постельные сцены с этими персонажами. Ситуация в Москве, конечно, отличается — максимальной формой близости между ЛГБТ-парой, которую готовы видеть 50% москвичей, являются объятия.

Таким образом, мы рассмотрели общие пожелания респондентов о формах и границах репрезентации членов ЛГБТ-со-

общества. Для более подробного анализа данного вопроса, необходимо также оценить, какие варианты репрезентации конкретных представителей ЛГБТ-сообщества респонденты считают приемлемыми лично для них, чтобы это не повлияло на желание смотреть сериал.

Далее мы рассмотрим отношение к репрезентации к геям, к лесбиянкам и к трансгендерам в целом, оно представлено в таблице 3.

Таблица 3. Отношение к репрезентации трансгендеров в сериалах

| | Гомосексуальные мужчины | | Гомосексуальные женщины | | Трансгендеры | |
|--|-------------------------|--------|-------------------------|--------|--------------|--------|
| | Москва | Чикаго | Москва | Чикаго | Москва | Чикаго |
| Готов(а) видеть главным героем в сериале | 5% | 24% | 7% | 29% | 8% | 8% |
| Готов(а) видеть не более, чем второстепенным персонажем | 45% | 71% | 55% | 71% | 52% | 87% |
| Готов(а) смотреть сериал, где он(а) будет комедийным персонажем | 26% | 87% | 26% | 77% | 21% | 74% |
| Готов(а) смотреть сериал, где он(а) будет драматическим персонажем | 13% | 50% | 14% | 50% | 14% | 35% |
| Готов(а) смотреть сериал, где будет раскрываться его/ее проблемы | 9% | 18% | 8% | 19% | 13% | 11% |
| Готов(а) смотреть сериал, где будут раскрываться романтические от | 8% | 18% | 8% | 19% | 14% | 9% |

Из таблицы следует, что больше 45% опрошенных из каждого из городов готовы видеть геев в сериалах второстепенным персонажем. Низкие показатели готовности видеть персонажа-гея главным героем сериала может быть обусловлена не только тем, что это предполагает наличие обширного раскрытия тематики ЛГБТ в сериале и возможен уклон именно в эту область, отодвигая сюжет сериала на второй план, а также в том, что порой зрители в некоторой степени ассоциируют себя с главными героями, хотят быть на них похожими. Что касается различий по полу в отношении к репрезентации гомосексуальных мужчин, в Москве женщины значимо чаще, чем мужчины (36% против 17%) отмечали готовность посмотреть сериал с геям-комедийным персонажем.

Аналогично гомосексуальным мужчинам, показатели Чикаго по всем анализируемым параметрам статистически выше показателей по Москве. Стоит, однако, отметить, что москвичи чаще готовы видеть лесбиянок на второстепенных ролях, чем геев (45% против 55%).

При рассмотрении различий в отношении к лесбиянкам в сериалах по полу была выявлена интересная закономерность — мужчины-москвичи значимо чаще готовы видеть женщин-гомосексуалок комедийными персонажами (30% против 11%). Отсюда следует, что, видимо, существует особенность в представлении геев и лесбиянок комедийными персонажами — так, что мужчины-гомосексуалы ближе женщинам, а женщины-гомосексуалы — напротив, мужчинам.

В ходе проведенного анализа было установлено, что отношение жителей Чикаго к трансгендерам отличается от отно-

шения к представителям нетрадиционной сексуальной ориентации. По Москве статистически значимых различий выявлено не было, возможно, в виду относительно низких показателей по отношению к другим членам ЛГБТ-сообщества.

В Чикаго такой показатель, как готовность видеть трансгендера главным героем идентичен показателю в Москве и равен 8%. Причинами такого отношения может, опять же, стать нежелание сопоставлять себя с таким главным героем или невозможность ему сопереживать, если того будет предполагать развитие сюжета сериала. Последнее подтверждается крайне низкими показателями готовности смотреть сериал, в котором будут раскрываться проблемы трансгендерных людей.

Выводы

1. Большинство респондентов из каждого из городов сталкивались с представителями меньшинств в сериалах, но, по их мнению, это не может послужить причиной бросить или не начинать просмотр сериала, подчеркивая тем самым важность других факторов выбора продукта для просмотра.

2. Говоря о границах допустимой репрезентации ЛГБТ, опрошенные из России готовы смотреть сериал, где персонажи будут обсуждать проблемы ЛГБТ-сообщества (83%), могут быть намеки на романтические отношения (50%), а также открытое проявление чувств, но не более объятий (39%). Сцены поцелуев и постельные сцены с ЛГБТ-персонажами готовы видеть только 17% и 13% респондентов соответственно. Что касается опрошенных из Чикаго, больше половины готовы видеть постельные

сцены (65%), по остальным параметрам показатели выше, в том числе значимо выше, чем у опрошенных из Москвы.

3. И геев, и лесбиянок респонденты из обоих городов преимущественно готовы видеть не более, чем как второстепенных персонажей. Американцы значимо чаще готовы видеть представителей нетрадиционной сексуальной ориентации как драматических персонажей (50% против 14%). Треть россиян готовы посмотреть сериал, где гей или лесбиянка будет комедийным персонажем.

4. Отношение к трансгендерам в Чикаго значительно отличается от отношения к геям и лесбиянкам. Готовность видеть главным героем, а также смотреть сериалы, где будут раскрываться проблемы трансгендерного персонажа, связанные с принадлежностью к ЛГБТ, выразили около 10% жителей. Схожая ситуация наблюдается и в Москве, однако статистически значимых различий в отношении к представителям сексуальных меньшинств и к трансгендерам не было установлено.

Литература:

1. Clark, Cedric C. Television and Social Controls: Some Observation of the Portrayal of Ethnic Minorities // Television Quarterly.— 1969.— Vol. 8, No. 2.— Pp. 18–22.
2. Гуманитарная энциклопедия: Концепты [Электронный ресурс].— Режим доступа: <https://gtmarket.ru/concepts/7282> (дата обращения: 19.09.2020).
3. Ядов А. В. Саморегуляция и прогнозирование социального поведения личности: Диспозиционная концепция. 2-е расширенное изд.— Москва: ЦСПиМ, 2013.— 376 с.

Особенности отношения студенческой молодежи к способам создания эпатажа в рекламе

Храпков Александр Анатольевич, студент магистратуры
Московский государственный лингвистический университет

В статье анализируются отношение студенческой молодежи к эпатажной рекламе. В качестве теоретической основы рассмотрены подход к определению эпатажа А. В. Завадской, подход к классификации норм морали М. Оссовской, а также подходы к определению отношения Г. В. Осипова.

Ключевые слова: реклама, отношение к рекламе, эпатажная реклама, молодежь, студенческая молодежь, способы создания эпатажа.

Peculiarities of student youth attitude to ways of creating epatage in advertising

Khrapkov Aleksandr Anatolyevich, student master's degree program
Moscow State Linguistic University

The article analyzes the attitude of student youth to shocking advertising. As a theoretical basis, the approaches to the definition of provocation by A. V. Zavadskaya, M. Ossovskaya's approach to the classification of moral norms are given, as well as approach to determining the attitude by G. V. Osipov.

Keywords: advertising, attitude to advertising, blatant advertising, young people, student youth, ways to create shocking.

В настоящее время в мире отчетливо наблюдается тенденция возрастания количества рекламы различных товаров и услуг. Реклама — это быстро развивающийся феномен, который реагирует на новые общественные тенденции, взгляды, изменения.

Результатом этого изменения является многостороннее развитие рекламной отрасли, которая с течением времени становится все более образной, нуждается в обновлении внимания к себе. Как следствие рекламопроизводители вынуждены создавать и развивать новые типы и виды рекламы. Одним из таких направлений является эпатажная реклама.

Главная особенность подобной рекламы — очень неоднозначные образы и приемы, используемые для рекламы про-

дукции. Эта неоднозначность обуславливается при помощи различных способов создания эпатажа. Несмотря на наличие легитимных юридических основ существования рекламы (Федеральный Закон «О Рекламе» от 13.03.2006 № 38–ФЗ), современный рекламопроизводитель научился «обходить» положения действующего закона, создавая новые эпатажные рекламные продукты.

Исходя из вышеописанного, основной проблемой, поднимаемой в статье, является изучение особенностей отношения студенческой молодежи к способам создания эпатажа в рекламе.

В 2020 году было проведено исследование «Особенности отношения студенческой молодежи к эпатажной рекламе». Его эмпирическую базу составили:

– материалы социологического исследования «Эпатажная социальная коммуникация как инструмент стимулирования потребительских ориентаций студенческой молодежи», проведенного автором методом анкетирования в декабре 2020 года среди студентов Москвы, в формате пилотажного исследования, в котором приняли участие 118 студентов вузов Москвы.

– материалы социологического исследования «Эпатажная социальная коммуникация как инструмент стимулирования потребительских ориентаций студенческой молодежи», проведенного автором в формате фокус-групп (4 шт.) в декабре 2020 года среди студентов Москвы.

На первом этапе исследования был изучен феномен рекламы. С точки зрения маркетинга, среднестатистический подход к выявлению основных компонентов рекламы содержит следующие понятия: спонсируемая коммуникация между рекламопроизводителем и потребителем; наличие идентифицированного спонсора; распространение через СМК (телевидение, радио, печатная продукция, уличная реклама и т.д.); наличие определенной аудитории для обращения; отсутствие персонализации распространяемой информации; побуждение к действиям и др.

При рассмотрении рекламы с юридической точки зрения раскрывается подробная трактовка этого термина. Федеральный Закон от 13 марта 2006 года № 38-ФЗ «О рекламе» дает следующее определение, которое на сегодня остается основной и представлена в следующем виде: «Реклама — информация, распространенная любым способом, в любой форме и с использованием любых средств, адресованная неопределенному кругу лиц и направленная на привлечение внимания к объекту рекламирования, формирование или поддержание интереса к нему и его продвижение на рынке» [1].

Однако, среди всех видов рекламы в сфере потребления существует реклама, неоднозначно воспринимаемая обществом, в том числе и студенческой молодежью — это, так называемая, эпатажная или провокационная реклама. В данной статье будет использован термин «эпатажная реклама». Трактовки данного термина с точки зрения социологии не существует.

Для определения термина «эпатажная реклама» обратимся к концепции эпатажа, предложенная А. В. Завадской, которая применяется в области СМИ и масс-медиа [2]. Отношение студенческой молодежи к способам создания эпатажа в рекламе обеспечивается различным содержанием рекламного контента в средствах массовой коммуникации.

С лингвистической точки зрения «эпатаж» можно определить, как «поведение, намеренно нарушающее общепринятые нормы и правила» [3]. Исходя из этого определения, можно считать эпатаж формой делинквентного поведения, то есть отклоняющегося от общепринятых норм. Данное представление дает возможность рассмотреть этот малоизученный феномен через призму социологии. Мы определили термин следующим образом: «Эпатаж — это вызывающее поведение, противоречащее принятым в обществе моральным, нравственным нормам, а также социальным установкам, убеждениям и ценностным ориентациям» [4].

Исследуем термин «эпатажная реклама» более подробно. Существует практика, когда рекламное сообщение в той или

иной форме нарушает нормы этики и морали того общества, в котором транслируется реклама. Данный вид рекламы принято называть эпатажной. Следующим этапом данного исследования является анализ такого вида рекламы. На основе вышеизложенных подходов предложено следующее определение **эпатажной рекламы** — «это скандальная, неординарная, шокирующая реклама, принижающая общепринятые ценности, привлекающая внимание потребителей своим содержанием и вызывающая неоднозначные реакции» [4].

Эпатажность достигается при помощи различных приемов, которые мы назвали «способами создания эпатажа». Стоит также отметить, что в академической практике термин «способ создания эпатажа» отсутствует, из-за чего введем собственную трактовку: **способ создания эпатажа** — придание рекламе свойства эпатажности при помощи различных средств выразительности, применяющийся рекламопроизводителями.

Одной из особенностей эпатажной рекламы является то, что она не только не определена, как социологический термин, но и не зафиксирована в юридических документах. Этот фактор используется рекламопроизводителями в практике создания рекламных продуктов.

Подтверждает необходимость более глубокого анализа тот факт, что главная характеристика эпатажной рекламы — это «сознательное» нарушение норм этики и морали. Чтобы определить круг норм, которые нарушает исследуемый феномен, обратимся к классификации, предложенной польским социологом Марией Оссовской [5].

Среди норм, которые выделил автор, в контексте эпатажной рекламы важны нормы, регулирующие общественные отношения и сферу взаимоотношения индивидов. Согласно Оссовской, к ним относятся:

- нормы, касающиеся биологического существования, в частности, запрет убийства или защита жизни животных;
- нормы о достоинстве, в том числе понятия чести;
- нормы, касающиеся независимости, в том числе основных личных свобод;
- нормы, касающиеся доверия, в том числе правдивости, верности и др.

Проанализировав реальную рекламную практику с точки зрения социологии, можно сделать вывод о том, что способы создания эпатажа сознательно касаются рассмотренных выше норм.

Следовательно, выявляется главная проблема изучаемого объекта, которая заключается в том, что на данном этапе необходимо выделить существующие в рекламной практике способы создания эпатажа. Также необходимо, оценить отношение студенческой молодежи к ним.

Для исследования отношения к способам создания эпатажа в рекламе обратимся к подходу В. Н. Мясничева.

Понятие «отношение» подробно изучалась в концепции психолога В. Н. Мясничева. Согласно этому подходу, «отношение» является свойством отражения индивидом окружающей его действительности [6].

Процесс формирования отношения происходит на протяжении всей жизни и является результатом отражения индивидом сущности объективно существующих взаимодействий

в обществе, в котором он живет. Система взаимодействия в обществе затрагивает все аспекты жизни индивида, формирует его потребности, интересы и создает определенную систему норм и ценностей, через которую данный индивид «смотрит» на окружающую его действительность.

Применительно к рекламе также можно воспользоваться подходом, предложенным Г.В. Осиповым. Он определяет отношение, как «эмоционально-волевую установку личности на что-либо, иначе говоря, выражение ее позиции» [7].

Такой подход позволяет реализовать его при изучении студенческой молодежи к способам создания эпатажа в рекламе.

Для изучения отношения студенческой молодежи к способам создания эпатажа, обратимся к результатам проведенных фокус-групп. В процессе дискуссии респонденты вспоминали различные реальные примеры рекламы, а также высказывали свои предположения относительно способов создания эпатажа.

На основании обсуждения были выделены следующие способы создания эпатажа, которые определили участники фокус-групп:

- Унижение брендов-конкурентов;
- Завуалированная ненормативная лексика;
- Сексизм;
- Игра слов;

- Подмена понятий;
- Поднятие табуированных тем (секс, отношения и т.д.);
- Обнаженная натура
- Неадекватное поведение героев рекламы.

Данная классификация была выделена респондентами на основании названной ими рекламы таких брендов, как «Burger King», «Reebok», «Московский Кредитный Банк», «Альфа Страхование» и др.

Результаты фокус-групп требуют верификации полученных вариантов способов создания эпатажа в рекламе. Использование статистических методик позволяет показать устойчивость способов создания эпатажа в рекламе среди студенческой молодежи.

Для того, чтобы верифицировать предложенные респондентами варианты, был использован анкетный опрос, в ходе которого была изучена эпатажная социальная коммуникация как инструмент стимулирования потребительских ориентаций студенческой молодежи. В рамках приведенного исследования были проанализированы способы создания эпатажа.

Для начала проанализируем ответы респондентов на вопрос: «Обращали ли Вы внимание на наличие в рекламе элементов, выходящих за общепринятые границы норм морали и этики?» (см. Рисунок 1).

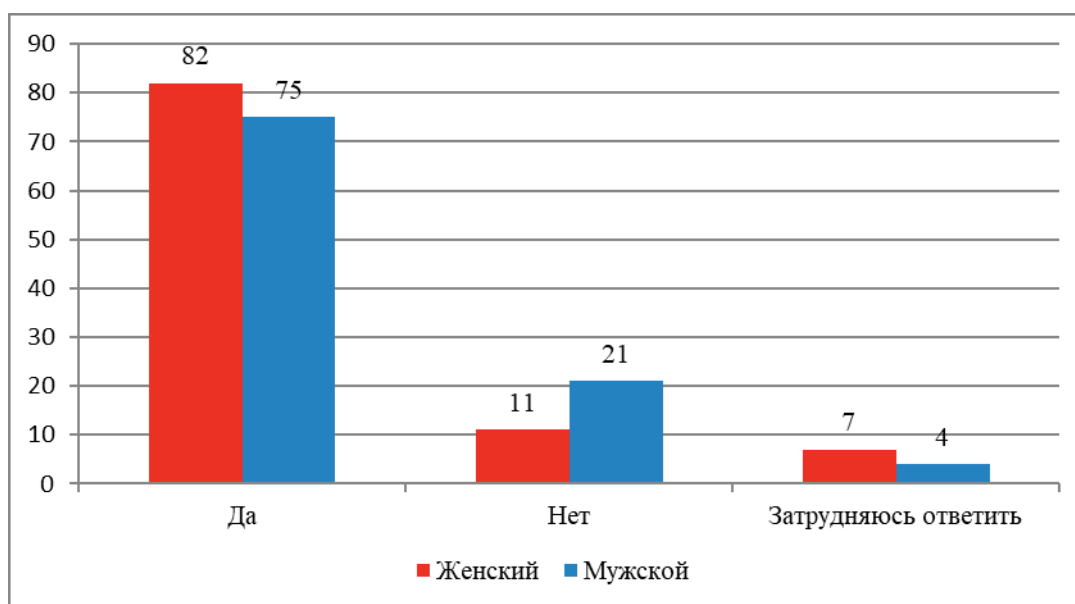


Рис. 1. Количество респондентов, обращающих внимание на эпатаж в рекламе (по мнению девушек, в%)

Как показывает представленный график, и девушки (82%), и юноши (75%) в целом замечают наличие элементов, выходящих за общепринятые границы норм морали и этики. Следовательно, студенческая молодежь выделяет эпатажную рекламу в качестве феномена.

Данный вывод позволяет перейти к следующему этапу анализа. В результате проведенных фокус-групп респондентами были выделены некоторые способы создания эпатажа в предложенных ими рекламных продуктах.

Используя классификацию и предложив её для оценки участникам количественной части исследования, мы получили следующие результаты (см. Рисунок 2).

По мнению девушек, наибольший эпатаж в рекламе создают завуалированная ненормативная лексика (93%), поднятие табуированных тем (78%), а также игра слов (78%).

Далее рассмотрим ответы юношей (см. Рисунок 3).

Исходя из представленных данных, наиболее эпатажными элементами в рекламе для юношей считаются поднятие табуированных тем (секс, отношения и др.) (85%), а также неадекватное поведение героев рекламы (83%). Однако, также, как и у девушек, высокую степень эпатажности придают такие элементы, как завуалированная ненормативная лексика (75%) и сексизм (79%).

Представленные результаты показывают, что, несмотря на отличия в отношении к способам создания эпатажа в ре-

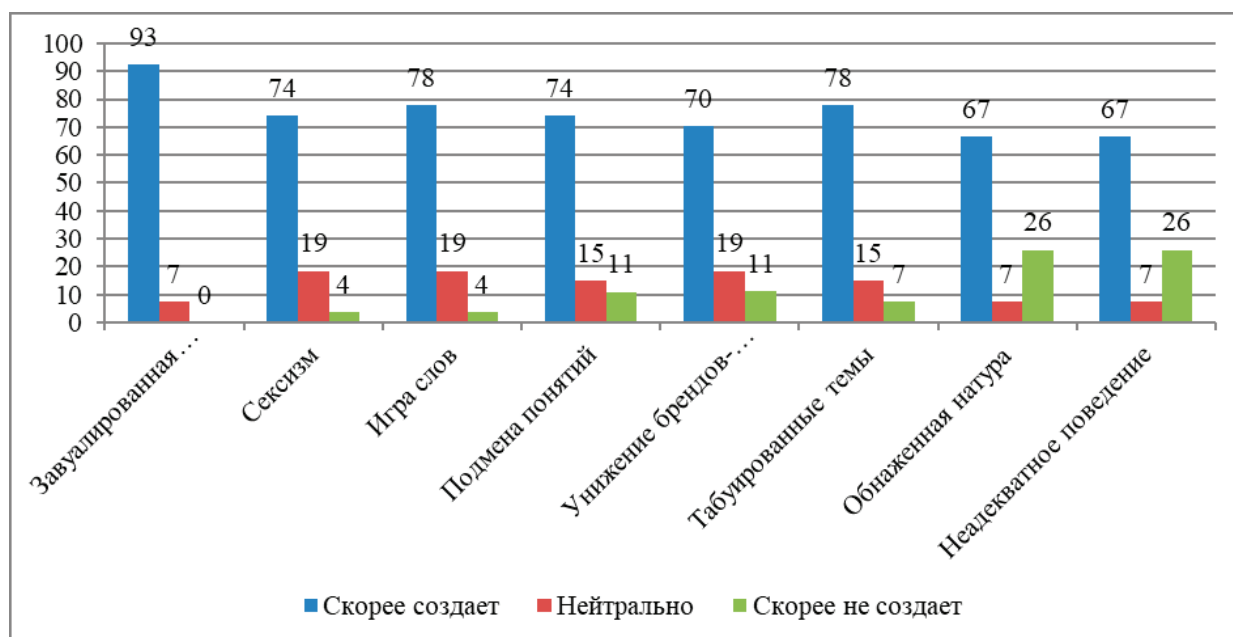


Рис. 2. Способы создания эпатажа в рекламе (по мнению девушек, в%)

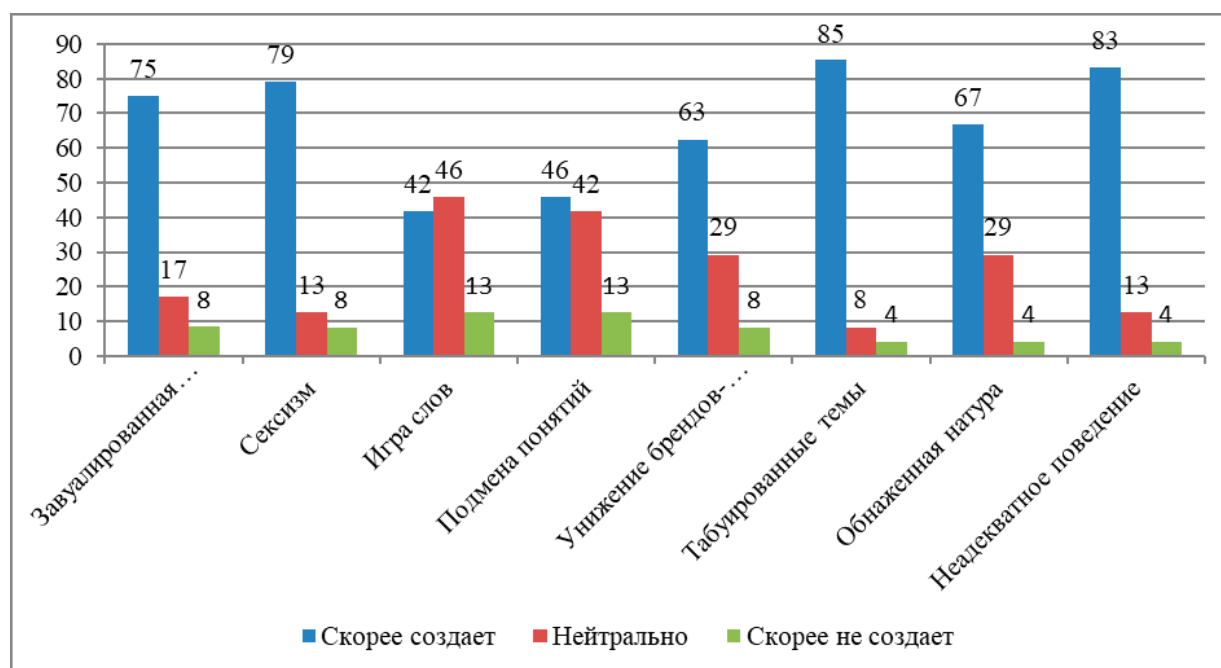


Рис. 3. Способы создания эпатажа в рекламе (по мнению юношей, в%)

кламной продукции с точки зрения разных полов (юноши и девушки), студенческая молодежь выделяет не только эпатажную рекламу в целом, но и её отдельные характеристики.

Следующим этапом является изучение отношения респондентов к способам/элементам, создающих эпатаж. Для этого, рассчитаем среднее арифметическое значение данных о приемлемости появления в рекламе следующих элементов создания эпатажа: завуалированная ненормативная лексика, сексизм, игра слов, подмена понятий, унижение брендов-конкурентов, поднятие табуированных тем, обнаженная натура, неадекватное поведение. Результаты представлены в таблице 1 (см. таблицу 1).

Исходя из полученных данных, можно сделать вывод о том, что, по мнению респондентов, наименее желательно появление в рекламе сексизма (4,02) и неадекватного поведения героев рекламы (3,94). Таким образом, данные категории формируют эпатажность в рекламе.

В то же время, наименее эпатажна реклама, в которой фигурирует игра слов (1,96) и поднятие табуированных тем (2,94). Это можно объяснить тем, что игра слов часто применяется в обычной рекламе, где она не создает ситуацию, выходящую за нормы этики и морали. Более того, в последнее время, в обществе все более открыто обсуждаются табуированные ранее

Таблица 1. Средние значения приемлемости появления в рекламе элементов создания эпатажа (где 1 — наиболее приемлемо, 5 — наиболее неприемлемо).

| | |
|---------------------------------------|------|
| Завуалированная ненормативная лексика | 2,96 |
| Сексизм | 4,02 |
| Игра слов | 1,96 |
| Подмена понятий | 3,12 |
| Унижение брендов-конкурентов | 3,08 |
| Поднятие табуированных тем | 2,49 |
| Обнаженная натура | 2,94 |
| Неадекватное поведение | 3,94 |

темы, из-за чего многие бренды стали более лояльными к рекламе, поднимающей подобные вопросы.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что современная студенческая молодежь не только выделяет эпатажную рекламу среди других видов рекламной продукции, но и способна классифицировать способы создания эпатажа.

Также студенческая молодежь оценивает степень эпатажности того или иного способа создания эпатажа:

– по мнению девушек, наибольший эпатаж в рекламе создают завуалированная ненормативная лексика (93%), поднятие табуированных тем (78%), а также игра слов (78%);

– по мнению юношей, наиболее эпатажным в рекламе считается поднятие табуированных тем (секс, отношения и др.) (85%), а также неадекватное поведение героев рекламы (83%);

– однако, и у юношей, и у девушек, высокую степень эпатажности придают такие элементы, как завуалированная ненормативная лексика (75%) и сексизм (79%).

Наименее приемлемые способы создания эпатажа в рекламе: сексизм (4,02) и неадекватное поведение героев рекламы (3,94) — эти категории формируют наибольший эпатаж в рекламе. В то же время, наименее эпатажна та реклама, в которой фигурирует игра слов (1,96) и поднятие табуированных тем (2,49).

Литература:

1. Федеральный закон от 13.03.2006 N38-ФЗ «О рекламе» (с изм. и доп., вступ. в силу с 27.12.2018).
2. Завадская А. В. «Эпатажная» реклама как компонент современного масс-медиа дискурса: лингвистический аспект. — Вестник Оренбургского государственного университета. — 2014. — № 1. — С. 15–17.
3. Крысин Л. П. Толковый словарь иноязычных слов. — М.: Эксмо, 2006. — С. 925.
4. Храпков А. Отношение студенческой молодежи г. Москвы к эпатажной рекламе // Collegium Linguisticum-2020. — 2020. — с. 253–254.
5. Ossowska M., Normy moralne. Próba systematyzacji, Warszawa: PWN, 1970. — 243 с.
6. Мясищев В. Н. Психология отношений. — М.: МПСИ, 2005. — С. 10 и далее.
7. Осипов Г. В. Социология. Основы общей теории: Учебник для вузов/отв.ред. академик РАН Осипов Г. В.-Москва: Издательство НОРМА (издательская группа НОРМА-ИНФРА-М), 2002. — 912 с.

ПСИХОЛОГИЯ

Особенности детско-родительских отношений у женщин, участвующих в Программе укрепления семьи города Нарвы

Корунос Жанна, студент магистратуры;

Грибанова Диана Ярославовна, кандидат психологических наук, доцент
Псковский государственный университет

В работах специалистов (Э.Г. Эйдемиллера, В.В. Юстицкиса и др.) отражено бесспорное влияние семьи на формирование у ребенка социальных установок, отношений к окружающему миру — к обществу, к людям, к самому себе.

Знания, умения и навыки, приобретенные ребенком в семье (например, уверенность, умение справляться с трудностями и потерями, нормы человеческих отношений и т.д.) сохраняется в течение всей жизни. Иными словами, начиная с рождения, именно в семейном окружении, в процессе воспитания, закладывается фундамент личности человека, который будет поддерживать его на протяжении всего жизненного пути.

Необходимо отметить, что семья выступает как положительный, так и отрицательный фактор воспитания. Никто не может дать ребёнку столько заботы, любви, внимания, сколько могут дать мама и папа. И вместе с тем, никто не может нанести столько вреда для формирования личности, как родители.

Под воздействием деструктивного воспитания у ребёнка формируются негативные личностные особенности, которые он будет демонстрировать во взрослой жизни, и которые будут оказывать влияние на стиль воспитания последующих поколений.

Целью проведенного исследования было выявление особенностей детско-родительских отношений у женщин, участвующих в Программе укрепления семьи (ПУС) города Нарвы, с разными социально-демографическими характеристиками. Были изучены особенности стилей и нарушений воспитательного процесса матерями, участвующими в Программе укрепления семьи.

Для решения поставленной задачи было опрошено 25 женщин-участниц Программы укрепления семьи в возрастном диапазоне от 26 до 52 лет. Критерием включения в изучаемую группу являлось участие в Программе укрепления семьи г. Нарва. Отбор участниц не проводился по социальному положению, экономическому статусу, профессиональной направленности, уровню образования и т.д.

Необходимо пояснить, что в ПУС родители обращаются по рекомендации или направлению основного партнера — отдела защиты детства социального департамента г. Нарва.

Причины направления на услугу сопровождения семьи разнообразны, но основная заключается в том, что родители не справляются с своими обязанностями, регулируемые Законом о семье Эстонии. То есть родители обладают низким уровнем развития родительских компетенций, не способны объективно оценивать состояние своего ребенка, обеспечивать ему безопасное, соответствующее возрасту развитие и удовлетворение потребностей, а ребенок находится в зоне риска изъятия из семьи.

В качестве диагностического инструмента использовалась анкета для выявления социально-демографических показателей (возраст, семейное положение, количество детей, наличие или отсутствие трудоустройства, наличие или отсутствие степени нездоровья (инвалидности)).

Для изучения особенностей детско-родительских отношений у женщин, участвующих в ПУС г. Нарва, была применена методика, направленная на изучение стилей воспитания родителей и выявления нарушений воспитательного процесса — опросник «Анализ семейных взаимоотношений» (методика АСВ) Э.Г. Эйдемиллера и В.В. Юстицкиса.

Были использованы следующие методы математико-статистической обработки данных: описательная статистика, сравнительный анализ (U-критерий Манна-Уитни). Основными критериями данного анализа послужили социально-демографические характеристики: возраст, трудоустройство, инвалидность, количество детей и семейное положение.

Результаты

На основе проведенного эмпирического исследования признаков нарушения процесса воспитания в группе матерей из ПУС, были получены следующие данные.

По шкалам, направленным на оценку личностных проблем родителей, решаемых за счет ребенка, были получены следующие результаты (таблица 2).

Нарушения, связанные с семейным воспитанием у женщин-участниц ПУС, распределились следующим образом (Таблица 3).

Таблица 1. Распределение женщин-участниц ПУС по показателям опросника «Анализ семейных взаимоотношений»

| Шкала | Яркое выражение признака (%) | Наличие признака (%) | Отсутствие признака (%) |
|---|------------------------------|----------------------|-------------------------|
| Гиперпротекция | 24% | 72% | 4% |
| Гипопротекция | 0% | 92% | 8% |
| Потворствование | 0% | 84% | 16% |
| Игнорирование потребностей ребенка | 0% | 64% | 36% |
| Чрезмерность требований-обязанностей | 12% | 48% | 40% |
| Недостаточность требований-обязанностей | 48% | 48% | 4% |
| Чрезмерность требований-запретов | 44% | 32% | 24% |
| Недостаточность требований — запретов к ребенку | 42% | 16% | 32% |
| Чрезмерность санкций | 12% | 60% | 28% |
| Минимальность санкций | 44% | 44% | 12% |
| Неустойчивость стиля воспитания | 16% | 60% | 24% |

Таблица 2. Общая таблица результатов личностных проблем родителей, решаемых за счет ребенка, по опроснику «Анализ семейных взаимоотношений»

| Шкала | Яркое выражение признака (%) | Наличие признака (%) | Отсутствие признака (%) |
|---|------------------------------|----------------------|-------------------------|
| Расширение сферы родительских чувств | 8% | 48% | 44% |
| Предпочтение в подростке детских качеств | 20% | 48% | 32% |
| Воспитательная неуверенность родителя | 12% | 64% | 24% |
| Фобии утраты ребенка | 8% | 68% | 24% |
| Неразвитость родительских чувств | 8% | 64% | 28% |
| Проекция на ребенка собственных нежелательных качеств (ПНК) | 64% | 28% | 8% |
| Вынесение конфликта между супругами в сферу воспитания | 16% | 20% | 64% |

Таблица 3. Общая таблица результатов нарушений в процессе воспитания женщин участниц ПУС по опроснику «Анализ семейных взаимоотношений»

| Тип нарушения воспитания | Процентный показатель группы опрашиваемых женщин (n = 25) |
|--------------------------------------|---|
| Потворствующая гиперпротекция | 60% |
| Доминирующая гиперпротекция | 40% |
| Эмоциональное отвержение | 24% |
| Повышенная моральная ответственность | 36% |
| Гипопротекция | 42% |
| Жесткое нарушение | 48% |

В ходе исследования, нас заинтересовало, существуют ли связь стиля воспитания и социально-психологических особенностей по следующим параметрам: возраст, наличие инвалидности и отсутствие инвалидности, наличие места трудоустройства и отсутствие места трудоустройства, наличие брачных отношений и отсутствие брачных отношений, количество детей.

Для получения данных по новому запросу был применен непараметрический критерий U Манна-Уитни.

Исследования выявили, что значимых различий в стилях воспитания у женщин участвующих в ПУС при заявленных

социально-психологических особенностях по следующим параметрам: возраст, наличие инвалидности и отсутствие инвалидности, наличие места трудоустройства и отсутствие места трудоустройства, наличие брачных отношений и отсутствие брачных отношений, не выявлено.

Однако применение непараметрического U-критерия Манна-Уитни, позволило выявить ряд различий в показателях личных особенностей и стилей воспитания, основываясь на количестве детей в семье.

По количеству детей, воспитывающих в семьях исследуемой группы, показатели распределились следующим об-

разом: 1 ребенка воспитывают 16% (4 человека) опрашиваемых матерей, 2 детей — 44% (11 человек), 3 детей — 20% (5 человек), 4 детей — 8% (2 человека) женщин, матерями 5 детей являются 8% (2 женщины) опрашиваемых, 6 детей у 4% (1 человек) исследуемых.

Исследуемая группа была разделена на две подгруппы:
— Группа 1 — малолетние женщины (в семье 1 или 2 ребенка), участвующие в Программе укрепления Семьи (n=15).
— Группа 2 — многодетные женщины (3 и более детей в семье), участвующие в Программе Укрепления Семьи (n=10).

Таблица 4. Результаты сравнительного анализа социально-психологических характеристик и стилей воспитания малолетних (n=15) и многодетных женщин (n=10)

| № п/п | Переменная | Средний ранг, группа 1 | Средний ранг, группа 2 | Значение критерия U | Уровень значимости, p |
|-------|-----------------------|------------------------|------------------------|---------------------|-----------------------|
| 1 | Потворствование | 16,00 | 10, | 44,00 | 0,05 |
| 2 | Чрезмерность санкций | 14,73 | 11,64 | 75,50 | 0,01 |
| 3 | Минимальность санкций | 15,32 | 11,18 | 51,50 | 0,01 |
| 4 | НРЧ | 11,09 | 14,50 | 56,00 | 0,05 |
| 5 | ПКН | 13,32 | 12,75 | 73,50 | 0,05 |

Согласно результатам сравнительного анализа, малолетние женщины более склонны к потворствующему стилю воспитания ($U = 44,00$, $p \leq 0,05$), минимальности санкций ($U = 51,50$, $p \leq 0,01$) и в тот же момент чрезмерности санкций ($U = 75,50$, $p \leq 0,01$), чем матери имеющие 3-х и более детей.

Следует отметить, что и в процессе воспитания малолетние матери применяют наказания крайне редко, но эти санкции устанавливаются непоследовательно, спонтанно, за любое нарушение правил ($U = 75,50$, $p \leq 0,01$). У матерей, воспитывающих 1–2 детей, проявляется выше, чем у женщин, воспитывающих 3 и более детей, стиль воспитания «Проекция на ребенка собственных нежелательных качеств» ($U = 73,5$, $p \leq 0,05$). То есть малолетние женщины видят негативные черты своего характера у ребенка и пытаются «бороться» с этими характеристиками.

Стоит отметить, что выявленные особенности видов семейного воспитания у малолетних матерей составляют основу для такого нарушения воспитания как «жестокое обращение».

Женщины, имеющие 3-х и более детей чаще, чем женщины с 1–2 ребенком, проявляют незрелость родительских чувств ($U = 56,00$, $p \leq 0,05$), то есть у матерей из группы 1 отсутствует желание взаимодействовать с ребенком, они испытывают дискомфорт в обществе ребенка, поверхностно интересуются его делами, интересами и нуждами. Можно предположить, что многодетные женщины не готовы менять жизнь, отказываться от своих старых привычек, испытывая дискомфорт при рождении ребенка, поэтому ребенок растет, не получая необходимой заботы и внимания.

Литература:

1. Алексеева, Е. П. Родительское собрание: Методическое пособие / Е. П. Алексеева, Л. П. Кибардина. — Б.: ОЕС&Co, 2002. — 162 с.
2. Андреева, Т. В. Семейная психология: Учеб. Пособие / Т. В. Андреева. — СПб: Речь, 2004. — 244 с. — С. 207–212
3. Батурин, Н. А. Ситуативная и личностная беспомощность / Н. А. Батурин // 52 научная конференция преподавателей: Материалы конференции преподавателей факультета психологии. — Челябинск: ЮУрГУ, 2000. — С. 21–22.
4. Баумринд, Д. Практическая психология / Д. Баумринд. — М., 1995. — 411 с
5. Бернс, Р. Я-концепция и Я-образы. Самосознание и защитные механизмы личности: хрестоматия / Р. Бернс. — Самара: Бахрах-М, 2000. — 655 с. — С. 3–5
6. Карабанова, О. А. Психология семейных отношений и основы семейного консультирования / О. А. Карабанова. — М.: Гардарики, 2004. — 320 с — С. 194–204
7. Кузьмишина, Т. Л. Стили семейного воспитания: отечественная и зарубежная классификация / Т. Л. Кузьмишина, Е. С. Амелина, А. А. Пермякова, Е. А. Хохлова // «Современная зарубежная психология» 2014, — № 1–158с — С. 16–25
8. Куликова, Т. А. Семейная педагогика и домашнее воспитание: Учебник для студ. сред. и высш. пед. учеб. заведений / Т. А. Куликова. — М.: Издательский центр «Академия», 1999. — 232 с. — С. 101–104
9. Липкина, А. И. Критичность и самооценка в учебной деятельности / А. И. Липкина. — М.: Просвещение, 1978. — 141 с
10. Минияров В. М. Психология семейного воспитания / В. М. Минияров. — М.: изд-во МПСИ, 2000. — 256с. — С. 18–67
11. Морозов В. В. Воспитательная педагогика Антона Макаренко. Опыт преемственности / В. В. Морозов. — Москва-Егорьевск: ЕФ МГГУ им. М. А. Шолохова, 2007. — 236 с.
12. Орлова, А. В. Стиль семейного воспитания как фактор, влияющий на развитие уверенности у детей школьного возраста / А. В. Орлова // Азимут научных исследований: педагогика и психология. — 2017. — № 3(20). — С. 316–318.

13. Пономарева, И. В. Исследование психологических функций личностной беспомощности у подростков в семьях с различными стилями семейного воспитания / И. В. Пономарева. // Фундаментальные исследования. — 2013. — № 4 (1). — С. 138–144.
14. Сизова, Я. Н. Особенности взаимоотношений в семьях подростков с личностной беспомощностью различного типа. / Я. Н. Сизова, Д. А. Циринг. // Высшее образование сегодня. — 2018. — № 1. — С. 50–54.
15. Циринг, Д. А. Семья как фактор формирования личностной беспомощности у детей / Д. А. Циринг. // Вопросы психологии. — 2009. — № 1. — С. 22–31.
16. Эйдемиллер, Э. Г. Психология и психотерапия семьи / Э. Г. Эйдемиллер, В. В. Юстицкис. — СПб: Питер, 2008. — 672 с. — С. 509–524.

ИмPLICITНЫЕ КОНЦЕПЦИИ КАК ПРЕДМЕТ ИЗУЧЕНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ НАУКИ

Морозенко Анна Александровна, соискатель

Научный руководитель: Карпинский Константин Викторович, доктор психологических наук, профессор, зав. кафедрой
Гродненский государственный университет имени Янки Купалы (Беларусь)

В статье представлен теоретический анализ имPLICITНЫХ теорий как конструкта обыденного сознания личности. В статье приводятся результаты теоретического анализа понятия имPLICITНАЯ теория, а также понятий имPLICITНАЯ концепция. Данная статья включает теоретический обзор проведенных в современной психологической науке исследований имPLICITНЫХ концепций.

Ключевые слова: имPLICITНАЯ теория, имPLICITНЫЕ концепции, обыденное сознание, имPLICITНЫЕ представления.

Под имPLICITными теориями мы будем понимать совокупность имPLICITНЫХ концепций, структурной единицей которых являются обыденные представления, как субъективные обыденные знания, идеи, образы и объяснения каких-либо явлений.

По своей структуре имPLICITные теории близки к научным, с их эмпирической и теоретической базами, логикой научного вывода и совокупностью исходящих утверждений. В основе имPLICITных построений лежат факты, взятые наивным исследователем из собственного опыта [2, с. 77]. Содержание имPLICITНЫХ теорий включает знания о самом человеке и о других людях [8, с. 118].

В связи с тем, что имPLICITные концепции формируются под воздействием социальных, исторических, культурных, идеологических условий жизни индивида, можно говорить о том, что такие имPLICITные концепции являются инвариантными — люди, выросшие в одной культуре и в одной и тоже время будут иметь схожие имPLICITные концепции о каком-либо феномене или явлении. Однако в сознании конкретного индивида имPLICITные представления отражаются, преломляясь через индивидуальный опыт, жизненный путь, внутреннюю картину миру, ценности и цели, что наделяет такие имPLICITные концепции индивидуальной вариативностью [6, с. 643].

Особенную популярность данная тема приобрела в середине 70-х годов 20 века, когда авторы начали выделять отдельные имPLICITные теории [1, с. 3].

Широкое распространение получило изучение имPLICITных теорий личности, которые подразумевают под собой житейские, обыденные представления о структуре личности, своей или другого человека [4, с. 83].

Предметом изучения становились социальные имPLICITные концепции как убеждения, формирующиеся в массовом сознании, т.е. представления целой группы, а не только одного человека, имPLICITные концепции семьи, а также им-

PLICITные теории эмоций, которые являются важной сферой исследований в психологии [3, с. 111], [10, с. 55].

Изучались имPLICITные концепции интеллекта, в данной области исследовались представления человека о собственном интеллекте и влияние таких представлений на мотивацию человека, его обучаемость, на постановку учебных целей и операциональный компонент учения. Актуальным направлением в исследованиях обыденных представлений являются исследования имPLICITНЫХ концепций о болезни [7, стр. 306], [9, с. 343].

Широко известны исследования имPLICITНЫХ теорий личностной атрибуции (Г. М. Андреева, К. Двэк, Г. Келли, Дж. Келли, Х. Хекхаузен, А. Г. Шмелев), этничности (В. Ф. Петренко), взаимодействия человека с компьютером (Н. Кайан), власти (П. Коллеман), чтения (М. Смит, Дж. Ранн, У. Ковалт) и другие [2, с. 76].

В зарубежной психологии исследовались также имPLICITные концепции морали и роль обыденных представлений личности о себе в формировании мотивации.

В отечественной психологии в настоящее время активно изучаются различные аспекты обыденного представления об умном человеке (В. Дружинин), представление о механизмах эмоциональной неустойчивости личности (Чудина Е. А.), представления о порядочном человеке (Григоровская Н. Ю.), представления о русском человеке (Воловикова М. И.) и пр. Были проведены также различного рода кросскультурные исследования в центре которых лежали имPLICITные концепции о русских людях у чехов и американцев, изучались обыденные представления о социальной успешности личности и самодостаточности. Психологами рассматривались имPLICITные концепции об атеистах и верующих, можно говорить о том, что эмпирически разработанным является вопрос об имPLICITНЫХ концепциях смысла жизни. Через призму обыденных представлений рассматривались в отечественной психологии такие феномены как счастье и оптимизм [8, с. 118–119].

Таким образом, можно говорить о достаточно большом интересе к проблеме имплицитных концепций личности в различных областях современной отечественной и зарубежной психологической науки.

Однако в результате анализа научной литературы был обнаружен довольно сдержанный интерес к проблеме имплицитных концепций личности о жизни после смерти, которые включают в себя систему обыденных представлений о посмертии и характеризуются трудноосознаваемостью и бессознательностью формирования [5, с. 126].

Причиной малой разработанности данной предметной области могли послужить трудность в организации подобного рода исследований и одномерность теоретических подходов к данной теме. Тем не менее, довольно остро стоит вопрос об исследованиях в данном направлении, подобного рода убеждения о жизни после смерти, представленные в обыденном сознании личности, в значительной степени могут обуславливать прижизненное поведение человека, и влиять на благополучие различного уровня — психологическое, экзистенциальное, личностное, что и обуславливает направление и цель нашего последующего исследования.

Литература:

1. Аллахвердов, М. В. Влияние имплицитной теории доверия на решение когнитивных задач: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01 / М. В. Аллахвердов; Санкт-Петербург. — 2013. — 24 с.
2. Горбунова, В. В. Проблемы исследования имплицитных теорий / В. В. Горбунова // Вопросы психологии. — 2011. — № 4. — С. 119–128.
3. Минеева, О. А., Лидерс, А. Г. Методика исследования имплицитных концепций семьи / О. А. Минеева, А. Г. Лидерс // Вестн. Моск. Ун-та. — 2011. — № 2. — С. 110–125.
4. Минюрова, С. А. Имплицитные теории личности как основа обыденного сознания / С. А. Минюрова // Психологический аспект изучения речевой деятельности. — 2010. — № 8. — С. 83–87.
5. Морозенко, А. А. Имплицитные концепции жизни после смерти: содержание, структура, функции / А. А. Морозенко // Вестник Гродненского государственного университета имени Янки Купалы. Серия 3. Филология. Педагогика. Психология. 2021. Т. 11. № 1. С. 122–131.
6. Скворцова, Л. Л. Индивидуальная вариативность функциональных проявлений имплицитных концепций личностной зрелости / Л. Л. Скворцова // Способности и ментальные ресурсы человека в мире глобальных перемен / Отв. ред. А. Л. Журавлев, М. А. Холодная. — Москва: Изд-во «Институт психологии РАН», 2020. — С. 642–648
7. Сухотин, А. А. Имплицитные теории интеллекта и концепции учения в психологии образования / А. А. Сухотин // Вестник ТвГУ. — 2015. — № 33. — С. 303–309.
8. Улыбина, Е. В. Категория врожденного и место субъекта в имплицитной теории личности / Е. В. Улыбина // Субъект действия, взаимодействия, познания. — Москва-Воронеж, 2001. — С. 118–133.
9. Тхостов, А. Ш., Нелюбина, А. С. Обыденные представления как фактор, опосредующий поведение в ситуации болезни / А. Ш. Тхостов, А. С. Нелюбина // Вестник ТмГУ. — 2008. — № 317. — С. 343–345.
10. Федосина, С. С. Имплицитная теория эмоций / С. С. Федосина // Фундаментальные исследования. — 2008. — № 10. — С. 55–55.

Страхи беременных женщин перед предстоящими родами

Ушакова Тамара Ивановна, медицинский психолог
Панинская районная больница Воронежской области

В настоящее время отмечается рост числа лиц, страдающих психоневрологическими заболеваниями, в частности различными видами зависимостей. Этим людям особенно сложно адаптироваться в социуме, в семье. Такие лица находятся в состоянии длительно существующего кризиса, чаще испытывают депрессивные состояния. Социальная нестабильность, конфликты в семьях, неудовлетворенность своей жизнью в целом может послужить толчком к риску самоубийства.

Ключевые слова: беременность, роды, тревожно-депрессивные расстройства, психологическая коррекция.

Актуальность. Воздействие беременности на психику женщин порой столь значительно, что некоторые авторы рассматривают это явление как кризисную ситуацию. В последнее время процент возникновения патологии в родах увеличился вдвое. И с каждым годом неуклонно возрастает число женщин, роды у которых прошли с осложнениями. Актуаль-

ность психологических исследований в период беременности обусловлена, в первую очередь, задачей найти психологический механизм, вызывающий осложнения во время беременности и в родах, для того чтобы снизить ставшие обычными в наше время родовые травмы и соответственно отклонения в развитии у детей [1,2,4,5,7,13].

Цель работы: изучение влияния эмоционально-психологических особенностей женщин на течение родов.

Для реализации цели последовательно решался ряд **задач**:

1. Провести теоретический анализ проблемы взаимосвязи психологического статуса беременных женщин и особенностей протекания родов.

2. Провести эмпирическое исследование взаимосвязи психологического статуса беременных женщин и течение родов.

3. Предложить методические рекомендации психологам по сопровождению беременных женщин.

Гипотеза исследования заключается в предположении о том, что существует взаимосвязь психологического статуса беременных женщин и протеканием родов. В отличие от женщин без патологических родов, для женщин с осложненными родами характерны более высокий уровень депрессивности, ситуативной и личностной тревожности, истероидные черты характера, склонность к навязчивому беспокойству и напряженности, большая ориентированность на себя, чем на ребенка.

Контингент и база исследования. Эмпирическое исследование проводилось на базе БУЗ ВО «Панинская районная больница». В нем приняли участие 20 беременных женщин в сроке 37–40 недель, которые в ходе наблюдения были разделены на 2 группы. В группу № 1 входит 12 женщин с патологией в родах (быстрые роды). В группу № 2 входит 8 женщин без патологий в родах.

Методы исследования:

1. Теоретический анализ литературных источников по исследуемой теме, анализ понятий.

2. Эмпирические:

а) психодиагностические (тестирование, беседа)

В работе использовались следующие **методики**:

– Клиническая беседа

– Методика определения уровня депрессии В. А. Жмурова.

– Методика определения ситуативной и личностной тревожности Спилберга-Ханина.

– Сокращенный вариант ММПИ (Мини-мульти) [9].

3. Методы обработки данных: качественный и количественный анализ данных с применением многофункционального критерия ϕ -Фишера.

Анализ результатов исследования

Результаты исследования клинической беседы отражены в таблице 1.1.

У 48,7% женщин группы № 2 беременность была не запланированная.

Во время беременности 61,5% женщин данной группы стали более раздражительными. Появилась плаксивость (92,3%), ощущают вялость (46,2%), боли (20,5%). У 74,4% выражены страхи перед родами, 20,5% боятся за ребенка. Ни одна из женщин не проходила курсы психологической помощи.

По результатам клинической беседы было выявлено, что у женщин 1-й группы в большинстве случаев беременность является запланированной (93,5%), во время беременности они стали более спокойными (87,1%), появилась плаксивость (80,6%). Их физическое состояние хорошее, и они боятся, прежде всего, за ребёнка (93,7%), либо ничего не боятся (48,4%).

Таблица 1. Результаты клинической беседы

| Показатели | Группы | |
|--|--------|-------|
| | № 1 | № 2 |
| Незапланированная беременность | 6,5% | 48,7% |
| Во время беременности стали более: спокойнее, раздражительнее | 87,1% | 61,5% |
| Появилась плаксивость | 80,6% | 92,3% |
| Физическое состояние: хорошее вялость боли | 96,8% | 33,3% |
| | 3,2% | 46,2% |
| | — | 20,5% |
| Наличие страхов: ничего не боятся, боятся за ребенка страх перед родами | 48,4% | 5,1% |
| | 38,7% | 20,5% |
| | 12,9% | 74,4% |
| Проходили курсы психологической помощи | 9,7% | - |

На рисунке 1. отражены результаты исследования уровня депрессии.

У женщин с патологическими родами выражена легкая депрессия (43,5%). У 28,2% депрессия минимальна, у 18% — умеренная, у 10,3% — выраженная депрессия.

У большинства женщин без патологических родов (64,5%) депрессия отсутствует, либо незначительна, у 28,2% — она минимальна, у 6,5% — легкая депрессия.

На рисунке 2. представлены результаты исследования ситуативной тревожности.

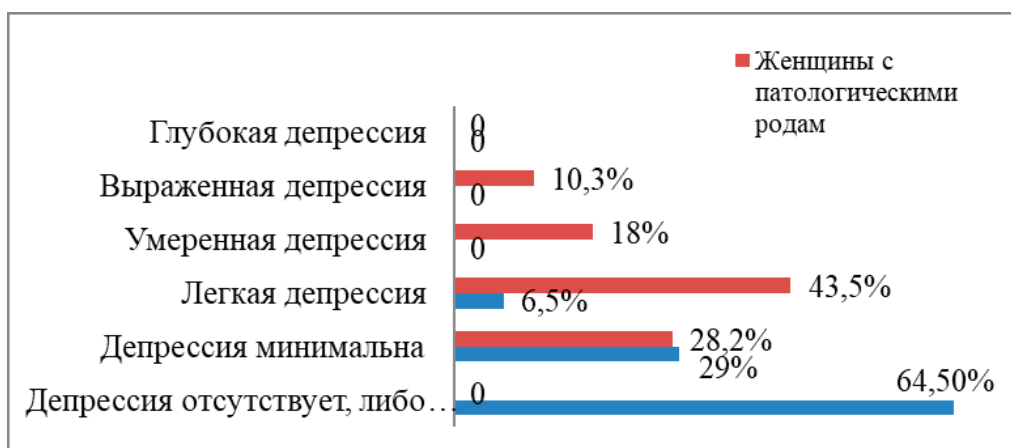


Рис. 1. Гистограмма распределения значений депрессии у беременных женщин

В группе беременных женщин с патологическими родами у большинства (61,5%) выражен высокий уровень ситуативной тревожности. У 28,2% испытуемых данной группы домини-

рует умеренный уровень ситуативной тревожности, у 10,3% — низкий уровень.

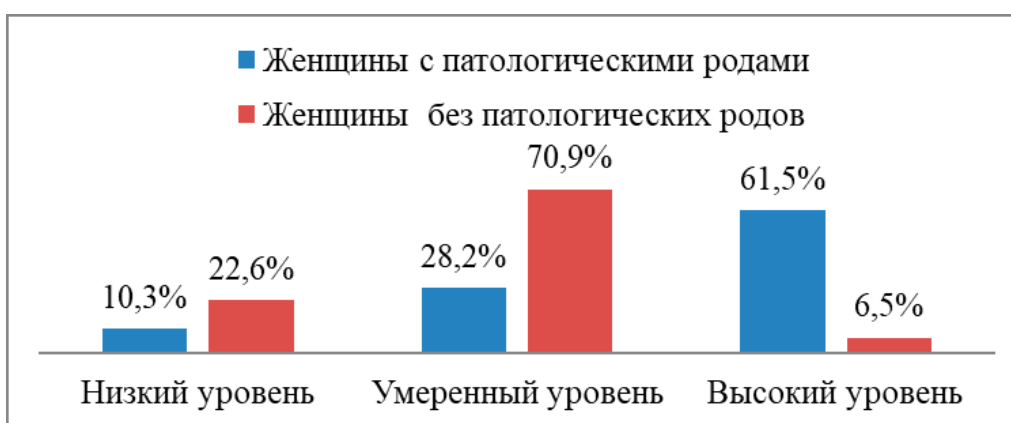


Рис. 2. Гистограмма распределения значений уровня ситуативной тревожности у беременных женщин

В группе беременных женщин без патологий у 70,9% выражен умеренный уровень ситуативной тревожности, у 22,6% — умеренный, у 6,5% — высокий уровень.

На рисунке 3. отражены результаты исследования уровня личностной тревожности.

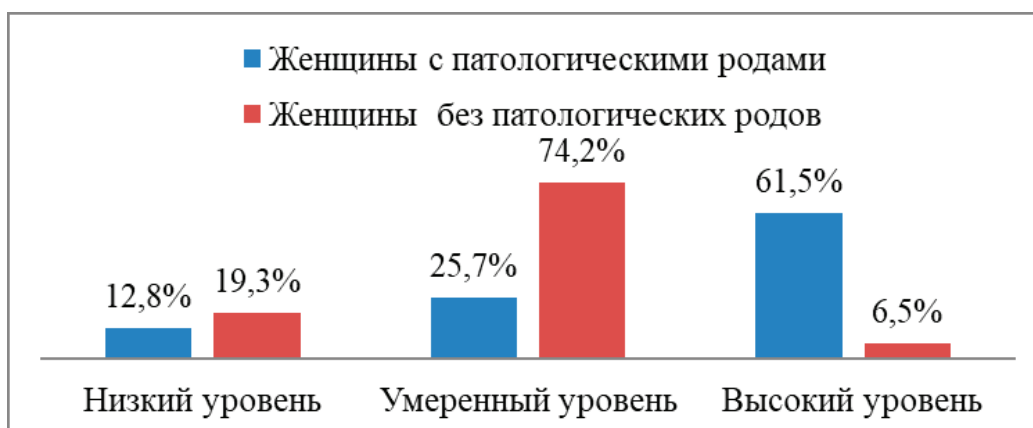


Рис. 3. Гистограмма распределения значений уровня личностной тревожности у беременных женщин

В группе женщин с патологическими родами выражен высокий уровень личностной тревожности (61,5%). Эти испытуемые находятся долгое время в эмоциональном напряжении, неуравновешенны, тревожность становится личностным свойством. У 25,7% уровень личностной тревожности — умеренный, у 12,8% — низкий.

У 74,2% женщин без патологических родов имеют умеренный уровень личностной тревожности, у 19,3% — низкий, у 6,5% — высокий.

По результатам проведённого тестирования было выявлено, что усреднённый профиль личности по данным ММРІ у женщин двух групп значительно отличается.

У женщин с осложненными родами обнаружено значительное повышение по 3-й шкале — «Истерия/вытеснение факторов, вызывающих тревогу» (27%), а также повышение по 4-й шкале — «Психопатия/реализация эмоциональной напряжённости в непосредственном поведении» (13%) и по 7-й шкале — «Психастения/фиксация тревоги и ограничительное поведение» у 46% женщин.

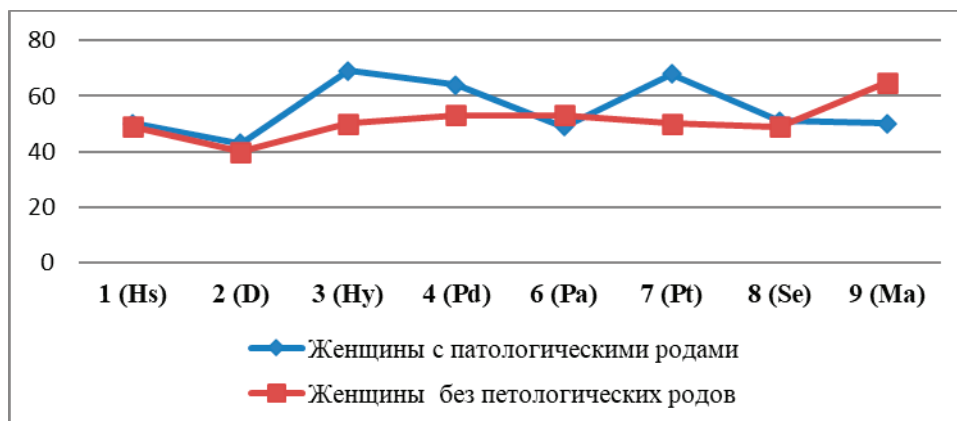


Рис. 4. Профили женщин с патологическими родами и женщин без патологических родов

Полученные данные свидетельствуют о том, что женщины с патологией в родах стремятся быть в центре внимания, ищут признания и поддержки и добиваются этого хотя и косвенными, но настойчивыми действиями. Они склонны к фантазированию, которое иногда незнанием преобразует для них реальную ситуацию. При склонности к фантазированию и утрате чувства реальной ситуации никогда не утрачивается ощущение реальности собственных чувств и желаний, которыми определяется поведение. При всей пестроте ролей эгоцентрическая ориентировка всегда сохраняется, что в конечном итоге приводит к незрелости и бедности поведения. На незрелом и поверхностном уровне осуществляются и межличностные контакты. Соматические симптомы используются как средство разрешения конфликтных ситуаций, уменьшения напряженности, как способ избежать ответственности или уменьшить её, как средство давления на окружающих. Декомпенсирующими ситуациями обычно служат ситуации повышенных требований и нагрузок, а также нарушения отношений, которые в силу необходимости должны поддерживаться, в частности нарушение супружеских отношений. А также они не способны организовывать поведение, пренебрегают принятыми общественными нормами, установившимися правилами поведения и обычаями, обладают повышенной самооценкой. В межличностных отношениях отличаются поверхностными и нестойкими контактами. У них редко возникает чувство глубокой привязанности. Такие женщины характеризуются низкой способностью к вытеснению и повышенным вниманием к отрицательным сигналам. Они руководствуются главным образом не потребностью достичь успеха, а стремлением избежать неуспех и по-

ведение строится так, чтобы свести к минимуму возможность неудачи в результате допущенной ошибки или навлечь на себя опасность неверным поступком. Тревожные опасения лежат в основе ограничительного поведения, которая проявляется в отказе от деятельности в ситуациях с непредсказуемым или трудно предсказуемым исходом и в создании системы правил, ограничивающих возможности выбора в ситуации принятия решения. Они склонны к навязчивому беспокойству, напряженности, пониженной помехоустойчивости, которые могут быть компенсированы только в условиях своей системы правил.

Анализ профилей личности показал, что у женщин без патологических родов имелось повышение по 9-й шкале — «Гипомания/отрицание тревоги, гипоманиакальные тенденции» у 48%, у из них показатели шкалы были выше 70 Т-баллов. Выявлено снижение по 5-й шкале — «Выраженность мужских и женских черт характера» у 10% женщин.

Следовательно, у женщин, роды которых прошли без осложнений обнаруживались повышенная чувствительность к оттенкам эмоций и отношений, любопытство, мечтательность, капризность, артистичность, различные эстетические интересы, сентиментальность. Такие женщины отличаются мягкостью, сердечностью, стремлением к защищённости, склонностью подчиняться руководству, обычно они отличаются несколько сдержанным поведением, что не исключает высокой самооценки. А также они характеризуются оптимистичностью, общительностью, способностью к высокой активности, непринуждённостью в общении, они охотно вступают в контакты и при этом производят на окружающих впечатление людей приятных, весёлых, отличающихся широкими интере-

сами и энтузиазмом, охотно высказывающих своё мнение и готовых поделиться впечатлениями.

Применение многофункционального критерия ϕ -Фишера и t -критерия

Стьюдента позволило выявить взаимосвязь психологического статуса беременных женщин и особенностей протекания родов.

У женщин с осложненными родами выявлена лёгкая депрессия, а у некоторых и умеренная.

Они обладают высоким уровнем ситуативной и личностной тревожности. Личностная тревожность характеризует устойчивую склонность воспринимать большой круг ситуаций как угрожающие, реагировать на такие ситуации состоянием тревоги. Ситуативная тревожность характеризуется напряжением, беспокойством, нервозностью. Очень высокая ситуативная тревожность вызывает нарушения внимания, иногда нарушение тонкой координации. Очень высокая личностная тревожность прямо коррелирует с наличием невротического конфликта с эмоциональными и невротическими срывами и психосоматическими заболеваниями.

Они отличаются стремлением быть в центре внимания, ищут признания и поддержки и добиваются этого хотя и косвенными, но настойчивыми действиями. Они склонны к фантазированию, которое иногда неузнаваемо преобразует для них реальную ситуацию. На незрелом и поверхностном уровне осуществляют и межличностные контакты. А также они не способны организовывать поведение, пренебрегают принятыми общественными нормами. Они руководствуются главным образом не потребностью достичь успеха, а стремлением избежать не успех. Они склонны к навязчивому беспокойству и напряженности. При этом у многих женщин этой группы беременность является не запланированной, и во время беременности они стали более раздражительными. Большинство из них боятся схваток и родов, лишь немногие боятся за своего ребёнка, то есть такие женщины ориентированы, прежде всего, на себя.

По полученным результатам выявлено, что у женщин, роды которых прошли без осложнений, депрессия минимальна, либо отсутствует.

Они обладают умеренной ситуативной и личностной тревожностью, которая не является изначально негативной чертой, так как умеренный уровень тревожности — естественная и обязательная особенность активной личности.

Они отличаются мягкостью, сердечностью, стремлением к защищённости, несколько сдержанным поведением, что не исключает высокой самооценки. А также они характеризуются оптимистичностью, общительностью, способностью к высокой активности, непринуждённостью в общении. При этом их беременность является запланированной, и благодаря ней они стали более спокойные. И, прежде всего, они боятся за здоровье своего будущего ребёнка, то есть ориентированы только на ребёнка.

Выводы: В ходе проведенного эмпирического исследования была установлена взаимосвязь психологического статуса беременных женщин и особенностей протекания родов. Женщины с осложненными родами характеризуются лёгкой и умеренной депрессией. У них высокий уровень ситуативной и личностной тревожности. Отличаются истероидностью, склонностью к фантазированию, стремлением избегать неудачи, предрасположенностью к навязчивому беспокойству и напряженности. Беременность является не запланированной, сопровождается раздражительностью и беспокойством. Страхи связаны со схватками и родами. Большинство женщин ориентировано, прежде всего, на себя, меньше на своего ребёнка. Женщины без осложненных родов характеризуются минимальной депрессией или ее отсутствием. Обладают умеренной ситуативной и личностной тревожностью. Отличаются мягкостью, сердечностью, стремлением к защищённости, сдержанностью. Характеризуются оптимистичностью, высокой активностью. Их беременность является запланированной, сопровождается более устойчивым эмоциональным фоном. Беспокойство связано со здоровьем своего будущего ребёнка, то есть ориентировано только на ребёнка [11,12,14].

По результатам исследования составлены методические рекомендации психологов, акушеров — гинекологов, направленных на сопровождение беременных женщин и подготовку к родам [6,8,10,15].

Литература:

1. Абрамченко В. В. Психологическое акушерство / В. В. Абрамченко. — СПб.: Питер, 2001. — 345 с.
2. Баранова Е. В. Психологические аспекты беременности / Е. В. Баранова. — М.: Мир книги, 2008. — 160с.
3. Бронфман С. А. Исследование частоты встречаемости различных мотивов зачатия (сохранения беременности) и их связь с уровнем тревоги у перво- и повторнородящих в третьем триместре беременности / С. А. Бронфман, Е. И. Перова, Л. М. Кудяева // Вестник новых медицинских технологий — 2014. — № 1 — (<http://medtsu.tula.ru/>)
4. Брутман В. И. Динамика психологического состояния женщин во время беременности и после родов / В. И. Брутман, Г. Г. Филипова, И. Ю. Хамитова // Вопросы психологии. — 2002. — № 1. — С. 59–69.
5. Василева О. С. Психология материнства и родительства / О. С. Васильева. — М.: Феникс, 2015. — 278 с.
6. Васильева О. С. Групповая работа с беременными женщинами: социально-психологический аспект / О. С. Васильева, Е. В. Могилевская // Психологический журнал. — 2001. — Т. 22. — № 1. — С. 82–89.
7. Добряков И. В. Перинатальная психология / И. В. Добряков. — СПб.: Питер, 2010. — 272 с.
8. Завьялова Ж. В. Психологическая готовность к родам и метод ее формирования родителству: автореф. дис... кандидата психол. наук: 19.00.05 / Ж. В. Завьялова; Москва, 2000. — 24 с.
9. Зайцев В. П. Вариант психологического теста Mini-Mult / В. П. Зайцев // Психологический журнал. — 1981. — № 3. — С. 118–123
10. Коваленко Н. П. Психопрофилактика и психокоррекция женщины в период беременности и родов: Медико-социальные проблемы: автореф. дис... доктора психол. наук: 19.00.04, 19.00.05. / Н. П. Коваленко. — СПб, 2002. — 22 с.

11. Могилевская Е. В. Влияние типа психологического сопровождения беременных на их отношение к родам и родительству: автореф. дис. ... кандидата психол. наук: 19.00.05 / Е. В. Могилевская; Рост. гос. ун-т. — Ростов-на-Дону, 2003. — 21 с.
12. Психология и психоанализ беременности. Хрестоматия. / Под ред. Д. Райгородского. — Самара: Бахрах. — М, 2013. — 784 с.
13. Рудина Л. М. Индивидуально-психологические особенности адаптивности женщин к состоянию беременности: автореф. дис. ... кандидата психол. наук: 19.00.01. / Л. М. Рудина. — М, 2003. — 22 с.
14. Ряплова Е. А. Изменения в организме и психике женщины во время беременности / Е. А. Ряплова // Психологический журнал. — 1996. — № 5 — С. 34–39.
15. Чеботарева И. С. Эмоционально-личностные особенности беременных женщин и динамика их изменений в процессе позитивной психотерапии: автореф. канд. дис кандидата психол. наук: 19.00.01, 19.00.04 / И. С. Чеботарева. — Казань, 2001. — 20 с.

Теоретический анализ проблемы профессиональной успешности в зарубежной и отечественной психологии

Цуприкова Инна Васильевна, аспирант

Белгородский государственный национальный исследовательский университет

Среди различных задач, решаемых кадровыми службами в различных организациях, одной из ведущих является подбор квалифицированных кадров, их рациональная расстановка с учетом способностей, склонностей, индивидуальных особенностей и возможностей каждого работника, формирование резерва на руководящие должности из числа наиболее перспективных сотрудников. Существенную помощь в решении данной задачи может оказать научно обоснованная система психологической оценки кандидатов на работу.

Психологические различия между людьми могут быть настолько значительны, что некоторые сотрудники, несмотря на достаточное здоровье и активное стремление овладеть определенной деятельностью, фактически не могут достигнуть необходимого минимума профессионального мастерства.

Значительную роль играет прогноз успешности профессиональной деятельности сотрудника, в основе которой лежит зависимость от потенциальных возможностей личности. Но, прогноз профессиональной успешности человека на основании диагностики его способностей часто бывает неудовлетворительным. Профотбор эффективен лишь в том случае, если ему предшествуют психологическое изучение конкретной деятельности и тщательная научная разработка системы диагностики и прогнозирования способностей и если диагностическая процедура отвечает требованиям научности, практичности и объективности [18, с. 116].

Для более подробного анализа данной проблемы, установим систему дефиниций понятий «успех», «профессионализм», «профессионал», «социальная успешность», «индивидуальная успешность», «профессиональная успешность», выделим социально-психологические факторы, оказывающие влияние на профессиональную успешность сотрудников. Данные понятия уже прочно вошли как в нашу жизнь, так и в понятийный аппарат современной психологии. Это связано с тем, что в современных жизненных реалиях направленность личности на достижение успеха многими учеными рассматривается как зна-

чимое условие личностного развития и важный фактор достижения стабильности общества в целом [12].

В зарубежной психологической литературе, начиная с середины XX века в русле гуманистического, когнитивного подходов, индивидуальной психологии стала разрабатываться феноменология успешности как важная составляющая базовой потребности человека. Было выделено два основных психологических направления. Первое направление связано с изучением условий достижения успеха и успешности, в процессе самореализации и самоактуализации личности (А. Адлер, А. Маслоу, К. Роджерс, К. Г. Юнг и др.) [11, с. 237–239]. Во втором — усилия исследователей сконцентрированы на психологическом содержании сущности личностного успеха. Особое внимание уделяется изучению мотивации достижения, уровня притязаний, самооценки, локуса контроля, целеполаганию, рефлексии, смысло-жизненным ориентациям, социального интеллекта (Дж. Аткинсон, А. Бандура, Р. Берне, Т. Дембо, У. Джемс, А. Комба, К. Левин, Д. Макклелланд, Д. Райнис, Т. Роттер, Л. Фестингер, Ф. Хоппе, А. Хофман и др.) [2, с. 352–353].

Н. Фетер и Т. Роттер показали, что результат деятельности приобретает для личности положительный или отрицательный знак лишь в той мере, в какой он имеет значение для собственного достижения [13, с. 140]. Дж. Аткинсон объясняет успешность в поведении и деятельности человека различными личностными моделями мотивации достижения. В отличие от других авторов, он рассматривает мотив успеха как автономную потребность, которая почти не связана с остальной структурой личности и ее ценностными ориентациями [2, с. 127–128]. Р. Роттер считал, что одним из психологических компонентов успеха является локус контроля — склонность личности видеть источники управления своей жизнью преимущественно либо во внешней среде («экстернальность»), либо в себе самой («интернальность») [2, с. 137].

Таким образом, в современных зарубежных источниках успешность рассматривается как одна из важнейших характеристик профессиональной деятельности.

Исследовательский интерес отечественных ученых первоначально был сосредоточен на проблемах успешности в различных сферах деятельности: производственной (Р. М. Загайнов, В. Г. Зазыкин, В. Н. Кузнецов), военной (П. А. Корчемный, Л. Г. Лаптев, В. Г. Михайловский, В. Н. Селезнев), организаторской (И. В. Перминова), спортивной (Н. Л. Ильина, Р. Л. Кричевский, М. М. Рыжак), брокерской (Т. В. Корнилова, В. Г. Булычкина, А. П. Корнилов). Позже предметом изучения стали вопросы, связанные с психологической природой успешности, определяющими ее факторами, спецификой карьерной успешности (И. Б. Котова, О. С. Канаркевич, А. А. Мигель, Г. Г. Геворкян) [6, с. 23–26].

Исследователями предлагаются различные критерии оценки профессиональной деятельности. Например, Н. А. Аминов и М. В. Молоканов в качестве ведущего критерия оценки успешности деятельности выделяют:

- индивидуальную успешность — достижения человека по отношению к самому себе во времени;
- социальную успешность — достижения одного человека по отношению к достижениям других людей [7, с. 36].

Рассмотрим содержание понятий «профессионализм» и «профессионал», представленные в акмеологии:

- «профессионализм» — система, состоящая из четырех взаимосвязанных подсистем: профессионализма личности, профессионализма деятельности, нормативности деятельности и поведения и продуктивной Я-концепции;
- профессионализм деятельности — качественная характеристика субъекта труда, отражающая высокую профессиональную квалификацию и компетентность, разнообразие эффективных профессиональных навыков и умений, в том числе основанных на творческих решениях, владение современными алгоритмами и способами решения профессиональных задач, что позволяет осуществлять деятельность с высокой и стабильной продуктивностью;
- профессионализм личности — качественная характеристика субъекта труда, отражающая высокий уровень креативности, адекватный уровень притязаний, мотивационную сферу и ценностные ориентации, направленные на прогрессивное развитие специалиста;
- нормативность деятельности и поведения — качественная характеристика субъекта труда, отражающая высокий уровень нравственной регуляции профессиональной деятельности и поведения;
- продуктивная Я-концепция — качественная характеристика субъекта труда, отражающая устойчивую осознанную и переживаемую как неповторимую систему представлений субъекта о самом себе, на основе чего он строит свои отношения и взаимодействия [7, с. 456].

Становление профессионализма — это целенаправленный процесс реализации личностно-профессионального потенциала и достижения личностной зрелости и профессиональной компетентности субъекта профессиональной деятельности, обусловленный социальной ситуацией, ведущей деятельностью, творческими возможностями самого индивида. При этом становление профессионализма предполагает не только потребность индивида в профессиональной деятель-

ности, но и ценностные ориентации личности на профессиональный рост.

В процессе становления профессионализма выделяют несколько этапов.

1. Этап формирования намерений — характеризуется установлением отношения человека к профессии.
2. На этапе профессиональной подготовки происходит формирование основ профессионализма, развиваются адекватные представления о профессии, формируется психологическая структура, обеспечивающая эффективность профессиональной деятельности.
3. Этап профессиональной адаптации характеризуется активным освоением новой социальной роли и приспособлением к новому коллективу, самостоятельным выполнением профессиональной деятельности, которая предстает перед молодым специалистом в виде разнообразных и взаимосвязанных деятельностей.
4. Этап обретения целостности разделяют на две стадии: стадию профессионализации и стадию мастерства. Первая характеризует стабильно функционирующего специалиста, вторая — специалиста — новатора.

Достижение профессионализма в акмеологическом понимании связано не только с достижением профессионального мастерства, но и с развитием важнейших личностно-профессиональных качеств (целеустремленность, инициативность, организованность др.), черт характера (упорство, настойчивость, последовательность и др.), интеллектуальных качеств, раскрытием творческого потенциала личности и ее нравственным совершенствованием [8, с. 170–179].

Исследования Е. А. Климова, О. Родиной позволяют говорить о внешних и внутренних критериях оценки успешности профессиональной деятельности. Внешние критерии оценки, предъявляемые сторонними наблюдателями, основываются на взаимопонимании — при работе с коллегами, на инициативности — при выполнении заданной работы, они измеряют эффективность профессиональной деятельности. Внутренние критерии оценки профессиональной деятельности основаны на собственном представлении о конечном результате труда. Они складываются в результате сопоставления факторов внешней оценки и получаемого вознаграждения за труд, измеряя степень самоудовлетворенности [14].

Один из важнейших вопросов психологии труда — вопрос о том, в какой мере профессиональная успешность зависит от способностей работника, насколько возможны компенсация и развитие профессионально-значимых свойств. В решении этих вопросов психология труда опирается на теорию способностей, разработанную советскими психологами Б. М. Тепловым, С. Л. Рубинштейн, Б. Г. Ананьевым, А. Г. Ковалевым и др.:

во-первых, под способностями подразумеваются индивидуально-психологические особенности, отличающие одного человека от другого;

во-вторых, способностями называют не всякие индивидуальные особенности, а лишь те, которые имеют отношение к успешности выполнения какой — либо деятельности;

в-третьих, понятие «способность» не сводится к тем знаниям, навыкам и умениям, которые уже выработаны у данного

человека, центральный признак способностей — успешность выполнения деятельности [7, с. 136].

В этом классическом определении способностей, данным Б.М. Тепловым, центральный признак способностей — успешность выполнения деятельности. Само понятие «успешность» неоднозначно. Главным образом, это продуктивность, производительность труда. В качестве способностей могут выступать и свойства индивидуума (особенности его познавательной, эмоциональной, волевой деятельности) и отношения личности [15, с. 92–97].

Профессиональная успешность личности предполагает наличие обратной связи, которая проявляется в подтверждении (или отрицании) этой успешности (К.А. Абульханова-Славская, А.В. Брушлинский, А.Н. Леонтьев, В.А. Петровский, В.Ф. Петренко, А.Г. Шмелев и др.). Она может выступать в виде оценок окружающими результатов и способов активности личности, в виде обращенности к личности ожиданий, требований, а также в виде её собственной оценки удачных (неудачных) способов самовыражения [1, с. 284–287].

Теоретический анализ работ по профессиональной успешности (В.А. Бодров, А.К. Маркова, А.К. Осницкий, Э.Ф. Зеер, и др.) позволяет выделить ряд критериев ее оценки: внешние (результативность работы; эффективность взаимодействия с людьми в процессе труда; инициативность в деятельности) и внутренние (удовлетворенность субъекта труда своей профессиональной деятельностью).

Конкретный вид деятельности должен иметь свои критерии успешности. По мнению Н.В. Самоукиной, успех в профессиональной деятельности проявляется в достижении значимой цели и преодолении или преобразовании условий, препятствующих данной цели [16, с. 196–199]. Уровень успешности зависит от индивидуально-психологических особенностей личности, развития ее аффективно-волевой сферы, познавательных способностей, уровня развития самосознания, отношения к «Я», меры доверия к миру и к себе, характера системы оценок и самооценок, уровня притязаний, мотивации достижения, интернальности или экстернальности локуса контроля, системы ценностных ориентаций, коммуникативных навыков, уверенности в себе, развития способностей к самоутверждению.

В.П. Каширин и В.А. Сластенин указывают на обусловленность профессиональной успешности уровнем притязаний. При этом важно, чтобы мотивация достижения была системно связана с волевыми качествами личности и, в частности, детерминирована интернальным локусом контроля и личностной каузальности, позволяющими личности брать ответственность за достижение успеха в поведении и деятельности на себя, а не полагаться на случай, везение и т.д. [5, с. 27].

Регуляторная функция субъективного критерия успеха личности заключается в установлении границ, допустимых с точки зрения субъекта деятельности, расхождений между реальными и запланированными результатами, в отношении любых конкретных параметров, признаваемых их существенными. Если результаты не выходят за эти границы, то деятельность считается исполнителем успешной, либо подлежит коррекции, направленной на устранение чрезмерного рассогласования, либо пересматриваются критерии, либо деятельность прекраща-

ется, а цель считается нереализованной. Конкретный вид деятельности должен иметь свои критерии успешности. Неслучайно в каждой многопрофильной профессии происходит закономерный процесс — определение границ своей профессиональной сферы, своей максимальной и продуктивной компетенции, то есть выбора более узкой, конкретной специализации.

Некоторые авторы, в частности М.Д. Утюжников, предложил «шкалу успешности», которая предполагает нижний уровень профессиональной успешности, который обозначается как номинальный, затем потенциальный, перспективный и, наконец, высший — оптимальный [4, с. 43].

Следует отметить еще одно положение, выдвинутое Б.Г. Ананьевым. Он рассматривает в качестве предпосылок успешности какой-либо деятельности не просто сумму необходимых свойств, а определенную структуру способностей и одаренности, их «функциональный состав», различное сочетание в нем сенсомоторных, мнемических, логических, эмоционально-волевых и других компонентов, неравномерно и своеобразно развивающихся в различных видах деятельности. При изучении этой структуры Б.Г. Ананьев предлагает исходить из функционального состава той или иной деятельности. В изучении успешности сложились сходные исторические тенденции. Выделим некоторые из них [17, с. 117–119].

1. Число компонентов, составляющих успешность, выделяемых учеными, исторически прогрессивно возрастает (способности, интеллект, знания, умения, навыки, профессионально важные качества, компетентность, компетенции, ресурсы, потенциал, потенциалы личности и т.п.).

2. Введение новых понятий, отражающих успешность деятельности субъекта, не является радикальным и окончательным решением. Их содержание в разных дисциплинах и даже в границах одной дисциплины сильно разнится, их структура крайне неопределенна, состав их компонентов тяготеет к бесконечности.

3. С середины XX века в структуре личности стали выделять составляющие, непосредственно связанные с успешностью (самоактуализация, самоэффективность, локус контроля и т.п.). В конце XX века в психологии труда стала складываться обратная тенденция — введение в состав профессиональной успешности высших личностных образований: «внепрофессиональных потенциалов», «духовности», «духовных способностей» и т.п.

4. В середине XX столетия в понимании профессиональной успешности стали складываться подходы, альтернативные традиционным. Так, например, Е.А. Климов, В.С. Мерлин и др. постулировали возможность достижения высоких и высших профессиональных результатов лицами с разными природными задатками и способностями, возможность компенсации ограничений одних способностей другими посредством формирования адекватного индивидуального стиля деятельности. Многие исследователи приписывают значительные ресурсы повышения эффективности деятельности когнитивным стилям, стилям руководства и др..

5. Практика решения задач по оценке профессиональной пригодности и успешности представителей социотехнических профессий с опорой на стандартные методики нередко дает сравнительно невысокие коэффициенты корреляции и обычно

лишь с частью шкал (субтестов) в социометрических профессиях она часто менее эффективна [9, с. 423–425].

Задачи оценки и прогноза профессиональной успешности людей, в том числе с опорой на оценку их способностей относятся к непростым задачам исследований, поскольку алгоритм решения отсутствует. В понимании успешности более продуктивными нам видятся подходы, дополняющие исторически сложившийся подход. Один из таких дополнительных подходов — обращение к широкому контексту деятельности и жизнедеятельности человека и привлечение к анализу новых реалий. Необходимо изменение самих исходных положений, координат научного анализа. В основу представлений об успешности должны быть положены не отдельные свойства (качества) — способности, мотивация и т.п., или их комплексы — ПВК, компетенции и т.п., присущие исключительно одному субъекту, легко актуализируемые и проявляющиеся спонтанно, а потенциально доступные субъекту свойства (качества), состояния и условия, в том числе свойства среды и других людей, которые субъект может использовать.

Исследования зарубежных и отечественных психологов позволяют предположить, что профессиональная успешность или неуспешность зависят от ряда факторов: адаптивности субъекта профессиональной деятельности (Л.М. Митина, В.А. Толочек, Б.Г. Ананьев, М.Г. Андреева); профессиональной пригодности (Е.А. Климов, К.М. Гуревич, В.А. Бодров, Б.Г. Ананьев); профессионального здоровья личности (Дэвид В. Кантер, Эд Динер, М. Селигман); профессиональной компетентности (Дж. Равен, А.Г. Асмолов, О.М. Атласова, О.О. Бандура, А.К. Маркова, Л.М. Митина, С.Б. Елканов); выраженности мотивации профессиональной деятельности (А. Адамс, А. Маслоу, Г. Майлс, Б. Скиннер); активности личности (А. Маслоу, Дж. Роттер, Э. Эриксон, А.А. Деркач).

Таким образом, сущность и содержание понятия «профессиональная успешность» раскрывается посредством учета специфики профессиональной деятельности и тех требований, которые она предъявляет к личности сотрудников. Осознание человеком своих потенциальных возможностей, перспективы личностного и профессионального роста побуждают его к постоянному экспериментированию, понимаемому как поиск, творчество, возможность выбора. Важнейшей характеристикой профессионала высочайшего уровня, проявляющейся в рассматриваемой ситуации творческого поиска, является, с одной стороны, способность делать выбор, а значит ощущать свою свободу, с другой — нести ответственность за происходящие события и принятые решения.

По мнению многих зарубежных и отечественных авторов, ряд социально-психологических факторов, влияющих на про-

фессиональную успешность, это: адаптивность субъекта профессиональной деятельности, профессиональная пригодность, профессиональное здоровье личности, наличие профессиональной компетентности, выраженность мотивации профессиональной деятельности, активность самой личности. Ряд зарубежных и отечественных психологов считают, что профессиональная успешность или неуспешность зависят от ряда факторов: адаптивности субъекта профессиональной деятельности, профессиональной пригодности, профессионального здоровья личности, наличия профессиональной компетентности, выраженности мотивации профессиональной деятельности, активности самой личности.

Исходя из всего вышеперечисленного, можно заключить, что успешность — это характеристика профессиональной деятельности, включающая внешнюю оценку результата, достигнутого в ходе профессиональной деятельности, и оценку удовлетворенности специалиста профессиональной деятельностью.

Несмотря на изученность многочисленных факторов, которые способны повлиять на качество деятельности человека (мотивы, способности, характерологические особенности личности, особенности системы саморегуляции и другие структуры), до настоящего времени в психологии отсутствует однозначное понимание предпосылок успешности профессиональной деятельности субъекта.

Таким образом, проблема исследования профессиональной успешности является достаточно востребованной в психологической науке. Изучение влияния различных социально-психологических факторов на профессиональную успешность позволит повысить эффективность профессиональной деятельности сотрудников организаций на различных стадиях профессионального становления.

Практическая значимость изучения социально-психологических факторов профессиональной успешности состоит в том, что появится возможность решения важной прикладной задачи по развитию профессиональной успешности. Правильно подобранные методики для диагностики социально-психологических факторов успешности профессиональной деятельности могут быть рекомендованы практическим психологам различных организаций.

В настоящий момент актуальным представляется проведение прикладных научных исследований, направленных на разработку и совершенствование методик прогнозирования успешности профессиональной деятельности сотрудников различных организаций, а также необходимость исследования влияния социально-психологических факторов на профессиональную успешность сотрудников на всех стадиях профессионального становления.

Литература:

1. Абульханова-Славская К. А. Деятельность и психология личности. М., 1980. 335 с.
2. Аткинсон Дж. В. Теория о развитии мотивации. Н.: НОРМА, 2001. 376 с.
3. Бондаренко М. Б. Психологическая структура готовности к профессиональной деятельности (на примере военных профессий): автореф. ... канд. псих. наук., Ярославль, 2019. 187 с.
4. Бысюк А. С. Психологические факторы успешности профессиональной деятельности инженеров-метрологов: автореф. ... канд. псих. наук. Тверь, 2012. 191 с.

5. Воронина А. С. Психологические условия профессионально-личностного развития сотрудников подразделений предварительного следствия МВД России: автореф. ... канд. псих. наук. М., 2019. 196 с.
6. Геворкян Г. Г. Сравнительная психология. Профессиональная успешность как предмет научной рефлексии в зарубежной и научной психологии // Гуманизация образования. 2015. № 5. С. 23–26.
7. Деркач А. А. Акмеологические основы развития профессионала. Воронеж: МОДЭК, 2004. 752 с.
8. Иванова Е. М. Психология профессиональной деятельности. М.: ПЕРСЭ, 2006. 382 с.
9. Климов Е. А. Реплика о структуре профессионализма и профессионала // Психология профессионализма. М., 2003. 456 с.
10. Маслоу А. Мотивация и личность. СПб.: Питер, 2008. 352 с.
11. Мясищев В. Н. Психология отношений. Избранные психологические труды. М.: Ин-т практической психологии; Воронеж: МОДЭК, 1998. 368 с.
12. Немов Р. С. Социально-психологический анализ эффективной деятельности коллектива. М.: Педагогика, 1984. 285 с.
13. Профессиографическое описание основных видов деятельности сотрудников ГПС МВД России // под ред. М. И. Марьина, И. Н. Ефановой, М. Н. Полякова и др. М: ВНИИПО, 1998. 132 с.
14. Соколов А. В. Общая теория социальной коммуникации: учеб. пособие. СПб., 2002. 461 с.
15. Теплинских М. В. Концептуальные подходы к проблеме определения успешности профессиональной деятельности специалистов социальной сферы // Психология образования. Кемерово. 2007. № 25. С. 92–97.
16. Толочек В. А. Современная психология труда: учебное пособие. СПб.: Питер, 2005. 479 с.
17. Шадриков В. В. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности. М.: Наука, 2007. 185 с.
18. Юридическая психология. Сборник научных трудов/Под ред. Проф. А. Р. Ратинова, докт.юрид.наук Г.Х. Ефремова. М.: 2008. 124 с.

Диагностика первичной адаптации к школе обучающихся первого класса с задержкой психического развития

Штарёва Ксения Сергеевна, студент магистратуры
Российский государственный социальный университет (г. Москва)

Все учащиеся с задержкой психического развития испытывают более выраженные трудности в освоении учебной программы. Это связано с недостаточными познавательными способностями, специфическими нарушениями психологического развития, нарушениями в организации деятельности и поведения. Общими для всех учащихся с умственной отсталостью являются, так или иначе, выраженные недостатки в формировании высших психических функций, замедленный темп или неравномерность формирования познавательной деятельности.

Ключевые слова: адаптация, первоклассники, задержка психического развития.

В России, как и во всем современном мире, с каждым годом увеличивается количество детей с различными нарушениями в развитии. По данным ФГБНУ «Научный центр психического здоровья» г. Москвы 2020 г. из всех категорий детей с ограниченными возможностями здоровья категория детей с задержкой психического развития является самой многочисленной и составляет 44%. Распространенность же задержки психического развития у обучающихся начальных классов находится в диапазоне от 40 до 60%.

– Проблема задержки психического развития рассматривается с позиции изучения адаптационных процессов. Полученные результаты свидетельствуют о том, что затруднения на этапе первичной адаптации способствуют нарушению всего учебного процесса у детей в образовательном учреждении.

Успешную адаптацию первоклассников к школьному обучению можно определить по таким критериям как, школьная мотивация, так как от нее зависит развитие познавательных интересов. Эмоционально-поведенческая сфера ребенка тоже

влияет на то, как он адаптируется к обучению в школе. Сформированность произвольной сферы у ребенка необходима для того, чтобы он понимал и выполнял правила и требования взрослого, умел работать по образцу, так как это наиболее важная составляющая готовности к школе.

В результате чего подобраны методики по исследованию проблем первичной адаптации к школе обучающихся первого класса с задержкой психического развития:

- Карта наблюдений Д. Стотта;
- Методика для диагностики учебной мотивации школьников М. Р. Гинзбург;
- Проективная методика «Графический диктант» Д. Б. Эль-конина;
- Проективный тест отношений к школе «Домики» О. А. Ореховой.

В эмпирической части работы подробно освещена процедура исследования на базе школы г. Зеленоград. В обследование принимали участие 15 детей с задержкой психического раз-

вития первого класса. Исследование проводилось в два этапа. Первичная диагностика проводилась в октябре 2020 года.

На основе сформированных результатов исследования оценки эмоциональной и поведенческой сфер были получены следующие показатели. В классе у 8 учащихся обнаружены серьезные нарушения поведения, что составило 53% испытуемых этого класса, при этом 7 из них имеют доминирующий синдром, тогда как у одного отсутствие доминирующего синдрома. 27% первоклассников показали незначительный коэффициент дезадаптации, у данных 4 испытуемых развитие эмоционально-волевой сферы соответствует условной норме. 20% учащихся составляют группу риска, результаты всех этих 3 учеников свидетельствуют о серьезности нарушения механизмов личностной адаптации, но тем не менее соответствуют условной норме.

Анализ наблюдения поведенческой сферы свидетельствует о значительной серьезности нарушения механизмов личностной адаптации многих учащихся в ситуативных реакциях, некоторые первоклассники с задержкой психического развития находятся уже на грани клинических нарушений и нуждаются в специальной помощи, вплоть до вмешательства психоневролога.

В классе нет испытуемых с очень высоким уровнем мотивации, так как никто не набрал больше 12 баллов. Высокий уровень учебной мотивации выявлен только у одного испытуемого — 6% от всего числа. Нормальный уровень учебной мотивации — 4 первоклассника, это составляет 27%. Сниженный уровень учебной мотивации — 8 первоклассников, это составляет 53%. Низкий уровень учебной мотивации — 1 первоклассник, это составляет 7%. Также один из испытуемых, что тоже составляет 7%, не смог выполнить задание, так как не понял инструкции.

Большинство первоклассников имеют сниженный уровень мотивации. У них преобладает игровой мотив, но это нормально, так как дети еще только адаптируются к обучению в школе. Далее идет оценочный и позиционный мотив, которые в данном случае рассматриваются как тревожные результаты. В первом классе не выставляются оценки, но это может говорить о том, что большинству испытуемых болезненно важно не допускать ошибок. Внешний мотив выбрало небольшое количество испытуемых, что свидетельствует о высокой побудительной силе при выполнении школьных заданий.

В 1 классе преимущественно средний уровень развития произвольной сферы (Рисунок 5), 8 учащихся показали такие результаты, что составляет 53%. Количество первоклассников с уровнем ниже среднего и низким уровнем развития произвольной сферы суммарно составило 40%, 1 и 5 человек соответ-

ственно. Уровня выше среднего нет ни у одного учащегося. Высокий уровень развития произвольной сферы показал только один учащийся в классе, что составило 7%.

У большинства первоклассников возникли трудности в успешном выполнении графического диктанта. Учащиеся показали средний и низкий уровень развития произвольной сферы. Многим было тяжело справиться уже на тренировочном узоре. Дальнейшие узоры большинство детей выполнили только под диктовку, самостоятельно не продолжили узор правильно. Дополнительно при анализе обследования было выявлено, что мелкая моторика рук развита слабо, линии кривые, «дрожащие». Выполнение данной методики вызвало у первоклассников трудности в ориентации пространства, не все понимали инструкции с первого раза и не могли правильно нарисовать узор. Были перепутаны направления, что говорит о том, что эти дети были невнимательны. Больше половины учащихся не справились с выполнением заданий.

В 1 классе можно отметить преимущественно оптимальную работоспособность (Рисунок 7). Оптимальная работоспособность у 6 первоклассников, это составляет 40%. Компенсируемое состояние усталости у 4 первоклассников, это составляет 27%. Хроническое переутомление у одного учащегося, так же у одного испытуемого отмечено перевозбуждение. В классе 3 учащихся, составляющие 20% класса, не удержали инструкции, что не позволило оценить их работу.

По результатам вегетативного показателя можно сказать, что в двух классах большинство учащихся с оптимальной работоспособностью. Эти первоклассники отличаются бодростью, здоровой активностью, готовностью к энергозатратам. Нагрузки соответствуют их возможностям. Образ жизни позволяет учащимся восстанавливать затраченную энергию.

Полученные результаты констатирующего этапа исследования по четырем методикам отображают, что школьная адаптация большинства первоклассников с задержкой психического развития двух классов проходит неудовлетворительно. У большинства учащихся с задержкой обнаружены следующие проблемы адаптации: серьезные нарушения поведения, сниженный уровень учебной мотивации, низкий уровень развития произвольной сферы.

По результатам исследования необходимо с помощью формирующего эксперимента посредством разработки программы психолого-педагогического сопровождения первичной адаптации первоклассников с задержкой психического развития к обучению в школе и её реализации на экспериментальной группе, выявить насколько успешнее будут адаптироваться с помощью нее.

Литература:

1. Дубровина И. В., Акимова М. К., Борисова Е. М. ‘Рабочая книга школьного психолога’ — Москва: Просвещение, 1991 — с. 303 Гинзбург, М. Р. Развитие мотивации учения у детей 6–8 лет [Текст] / М. Р. Гинзбург // В кн.: Особенности психического развития детей 6–8-летнего возраста. М., 1988 г.
2. Орехова, О. А. Цветовая диагностика эмоций ребенка [Текст] / О. А. Орехова. — СПб.: Речь, 2006. — 112 с.
3. Эльконин, Д. Б. Психологические вопросы формирования учебной деятельности в младшем школьном возрасте [Текст] / Д. Б. Эльконин // Хрестоматия по возрастной психологии: Учеб. пособие/Сост. Л. М. Семенюк. — 2-е изд., испр. — М.: Воронеж, 2003. — С. 219–222.

ПЕДАГОГИКА

Формирование языковой личности подростков

Власов Вадим Сергеевич, учитель испанского языка
МБОУ СОШ № 32 г. Мытищи (Московская обл.)

Языковая личность подростков — это совокупность способностей и различных характеристик, нацеленных на восприятие и создание продукта речевого процесса. Процесс развития языковой личности необходимо корректировать при помощи педагогических и психологических методов.

Модернизация системы образования предполагает поиск новых способов развития языковой личности подростков. Необходимо сформировать активную позицию у подростков по отношению к языковой практике.

Ключевые слова: подростки, языковая личность, познавательный процесс, речь, мотивация.

Formation of the linguistic personality of teenagers

The linguistic personality of adolescents is a combination of abilities and various characteristics aimed at the perception and creation of a product of the speech process. The development process of a linguistic personality must be corrected with the help of pedagogical and psychological methods.

Modernization of the education system involves the search for new ways of progress in the language personality of adolescents. It is necessary to form an active position among adolescents in relation to language practice.

Keywords: adolescents, linguistic personality, cognitive process, speech, motivation.

Происхождение понятия «языковая личность» связано с именем немецкого ученого Л. Вайсгерберга, который впервые упомянул о нем в своей книге «Родной язык и формирование духа». Согласно Л. Вайсгерберу: «язык представляет собой наиболее всеобщее культурное достояние; никто не владеет языком исключительно благодаря собственной языковой личности, наоборот, человек овладевает им благодаря тому, что принадлежит к языковому сообществу» [1, 7].

В свою очередь, немецкий лингвист В. фон Гумбольдт выдвигал идею, согласно которой «язык — это отражение определенного видения мира, подчеркивая, что каждый конкретный язык, порожаемый энергией человеческого духа, создает особую — целостную и индивидуальную — модель действительности» [2, 11].

Большинство отечественных исследователей описывая термин «языковая личность», восходят к определению языковой картины мира, трактуя ее, как определенную схему восприятия действительности, зафиксированную в языке и тесным образом связанную с культурой.

Но, так как системы видения мира различны в разных языках, то и языковые картины мира отличаются друг от друга, являясь своего рода «семантическими» островками в океане многообразия языковой ментальности.

Языковая личность подростков формируется в результате постоянного усвоения разнообразных общественных форм со-

знания, а также в процессе общения и вербальной коммуникации, анализа общественно-исторического опыта. Языковая личность способна развиваться на основе процессов обучения, общения и воспитания.

Процесс эффективного формирования языковой личности подростков основывается на развитии познавательных процессов, к которым необходимо отнести речь, внимание, мышление.

Развитие речи в подростковом возрасте характеризуется тем, что у подростка увеличивается словарный запас, он может самостоятельно готовить устные выступления, вести рассуждения, высказывать и аргументировать мысли, самостоятельно писать сочинения, составлять план устного или письменного текста.

В качестве первого приоритета определяется увеличение и дальнейшее развитие коммуникационной и речевой практики, которое должно стать главным интегрирующим звеном формирования целостной системы в структуре формирования языковой личности.

Согласно Зимней И.А.: «подростки должны уяснить для себя виды коммуникации с позиции их целей и задач» [3, 45].

Необходимо учитывать тот факт, что для построения грамотно выстроенной речи необходимы знания правил речевого поведения, поскольку именно они, наряду со знанием особенностей культуры речи могут положительным образом повлиять на эффективность коммуникации и построение диалога.

В подростковом возрасте у учащихся наблюдается общее и значительное развитие всего объема внимания, повышение его устойчивости, а также развитие способностей к резкому переклещению и перераспределению самого процесса.

Такое явление происходит по причине развития понятийного, языково-логического, а также абстрактного мышления.

Структура познавательных процессов в ходе формирования языковой личности подростков, является нерасторжимым комплексом интеллектуальных и волевых процессов, важных для развития всей личности в целом. Как отмечает Карасик В.И.: «ключевым фактором формирования языковой личности подростков является учебная деятельность» [4, 22].

Тем не менее, у некоторой группы подростков можно заметить тот факт, что отмечается некоторое ухудшение результатов в их учебной деятельности.

Дело в том, что это происходит из-за того, что умственные способности у подростков по сравнению с предыдущим периодом, приобретают совершенно новое качество, они выстраиваются опосредованно.

Например: в связи с усложнением обучения и необходимостью запоминать большой объем учебного материала подростки отказываются от дословного заучивания с помощью повторений и преобразовывают учебный материал таким образом, чтобы облегчить его запоминание.

В условиях становления культуры языковой личности подростков, представителям данной возрастной группы, в первую очередь, необходимо правильно выстраивать свое общение.

Само общение является одним из главных элементов успешного развития языковой личности, и рассматривается как всеобъемлющая и уникальная операция, которая представляет

собой оценку объекта через речь, вследствие чего осуществляется на основе некоторого образца, нормы, принципа, закона. Общение следует рассматривать как самодостаточный и эффективный инструмент формирования языковой личности подростков.

Формирование языковой личности, помимо успешного развития познавательных процессов, способно вызвать у подростков так называемый «познавательный интерес».

Необходимо организовать процесс так, чтобы ученики, в данном случае подростки, могли на уроке самовыразиться, творчески развиваться и все это должно происходить в процессе коммуникации, непосредственно в ходе речевого взаимодействия.

Эффективное развитие языковой личности тесно связано с мотивацией самой личности подростков. Мотивация, в свою очередь, является важнейшим компонентом развития и становления языковой личности в целом.

Самосознание сформированной языковой личности непосредственно открывает возможность дальнейшей личностной реализации в виде не просто достигнутой суммы знаний, а именно реализованной мысли и способа бытия.

Одним из ключевых элементов в процессе становления языковой личности подростков является «язык», а точнее процесс его изучения. Особенно это характерно для подросткового периода, когда происходит закладка фундамента будущей языковой личности.

Следовательно, необходимо выделить важность роли педагога в процессе формирования языковой личности подростков, поскольку именно он выступает в роли «аккумулятора» в процессе изучения иностранного языка.

Литература:

1. Вайсгербер Й. Родной язык и формирование духа. — М., — 2004. — 281 с.
2. Гулыга А. В. Философская антропология Вильгельма фон Гумбольдта. — М., — 1985. — 260 с.
3. Зимняя И. А. Педагогическая психология. — М., — 2008. — 280 с.
4. Карасик В. И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. — Волгоград., — 2002. — 477 с.

Why do the English language skills of applicants deteriorate every year?

Gabura Elisaveta Igorevna, student;
Chistjakova Natal'ja Gennad'evna, teacher
Krasnoyarsk Agricultural College

This article is devoted to the reasons why students who come to educational institutions after secondary school have serious difficulties in learning a foreign language.

Keywords: knowledge of the language, incompetence of teachers, the educational system, special education, lack of motivation, material distress, heavy workload.

Obviously, modern education should satisfy all the needs of modern society. The main requirement imposed by the conditions of modern life to the professional level of foreign languages is that a person can communicate in a foreign language, solving their life and professional tasks with its help.

Time after time, teachers of English in different technical schools observe the same picture — former students have no knowledge of the language. Naturally, all these students are faced with the problem of passing the test and exam in English. Stress is guaranteed for both — students and teachers.

Why can't schoolchildren learn English? Is it to blame for laziness, a small number of textbooks and manuals, incompetence of teachers or is there another reason? Let's try to figure it out.

I studied at a secondary school where everyone could choose those subjects that he is ready to study as deeply as possible. The groups were small and the teacher did her the best to keep at least something in student's mind. But now the educational system at schools leaves much to be desired and there are practically no schools with a special education, so everything, as they say, remains on the conscience of students and their parents. Therefore, I decided to conduct a survey of English language teachers to find out what, in their opinion, are the reasons why children cannot master the elementary program. Of course, some opinions differed but most of the answers became the basis for further presentation.

So, the main reasons why children cannot master the English language program at school (according to the authoritative opinion of experienced English teachers):

1. Lack of motivation.

Most children do not understand why they need to learn a strange and incomprehensible language at all. In addition, all children come to school with different knowledge base and interests will be different.

2. Lack of potential language environment.

There are specialized schools where languages are taught to children strictly by native speakers. But if we take an average school, you are unlikely to find an Englishman or a Frenchman there. And the cost of training in specialized schools is not available to everyone. This implies the following factor:

3. Material distress.

As the working practice of teachers shows, children from financially disadvantaged families rarely experience a craving for knowledge, especially in studying English.

4. Disinterested teachers.

There are usually 15–20 children in a group. All children are completely different, their interests are different, as are the characters. And so that a teacher can convey knowledge to children, you must first find an approach to everyone. In reality, only few teachers have the opportunity to spend time on psychological work with children.

5. Heavy workload of children.

In the 21st century, parents try to maximize their children's free time. Lessons from 8 a.m. to 5 p.m., sports sections, music schools, circles. What child will want to sit up late at night and learn new words in English?

6. Poor quality of teaching aids.

Most often schools prefer to save on books, or ask parents to donate money for new materials, but not everyone has the opportunity to do this. And we all know that not every child will be careful about a book. So it turns out that children have to study with old shabby books, where most often half of the sheets are missing.

Based on the foregoing, we get students whose knowledge of English language barely reaches the top three. If we want to change the situation, it's necessary to pay attention to the school because only there all the children receive the main basic knowledge.

So, how can you fix such a disappointing situation?

First of all, it is worth to give children the opportunity to get acquainted with English language at an early age. It's like complemen-

tary things: you give the child something new at first, he looks at a strange thing with apprehension but then he tries it and the fear goes away. If a child from early childhood hears English speech, he will not be afraid of the language itself and will rather show a real interest in it. And everyone knows that in childhood information is remembered much faster than in a more conscious age.

The second, if you want to know the language well you can't just speak it you have to think in it. That's why it will be better starting to study English at school from the first grade on a parallel with Russian language.

The third, it's necessary to equip English classrooms at schools with all the needful equipment, so that children do not have to learn the language only from old books. English films, dialogues, games will dilute the educational environment, allow children to relax and they will learn new material well.

The fourth, English requires in-depth study so it is necessary to be a small number of students in the group.

Of course, these arguments are only philistine, but is it possible to substantiate them from a scientific point of view? Can we get the answers we need in some kind of science? I decided to turn to psychology and as it turned out, a large number of outstanding minds consider the problems of learning foreign languages from a psychological point of view. Most scientists say that the psychological barrier does not give people the opportunity to delve into a foreign language. And this problem is the subject of numerous social and psychological studies.

For example, V.F. Galygin calls a psychological barrier «an obstacle that prevents the processes of adaptation of a person to new environmental factors caused either by the peculiarities of the situation or by the characteristics of the message, or by the characteristics of the personality».

There is a simplified classification of psychological barriers according to which they are divided into two groups: external and internal.

External barriers are objective those that arise independently of you:

- obstacles and barriers of a social nature (this can include the material disadvantage of some children and the security of others),
- professional differences between students (several children from the entire group can be immersed in the language environment from early childhood, respectively, their level of language proficiency will be higher than that of other children),
- the difficulty of finding a suitable program or a loyal and patient teacher (just the point is that each student needs to look for his own approach).

Internal psychological barriers — psychophysiological and linguistic barriers inherent in a given person in the study of a foreign language. Certain factors play a role here, such as:

- age,
- features of education,
- style of language acquisition,
- communication conflict,
- intrinsic motivation,
- memory,
- intercultural sphere,
- awareness of the new linguistic reality and so on.

That is if we compare the problems that were voiced by the teachers of English a little higher with these psychological barriers we will get one result expressed in different words. However, I want to draw your attention to the internal psychological barriers because if schoolchildren can overcome them there will be many more applicants with fairly good knowledge of the English language.

And here Arab linguists come to my aid (H. Dulay, M. Bert and S. Krashen) who back in 1977 put forward the theory of «affective» emotional filters that affect the process of successful language acquisition.

Every student of a new subject has such filters since a person in the process of studying a new subject cannot but experience certain emotions. Nevertheless, the degree of such emotions is different for everyone. If the «affective» filter is low a person will not have obstacles to mastering a foreign language he will not have emotional barriers in the form of fear of making a mistake becoming an object of criticism, constantly expecting failure, in other words, nothing can impede the access of information to the student's brain.

On the contrary people with a heightened emotional filter will experience all of the above fears. A person is not able to assimilate the incoming information properly to use it during a conversation. People with a high emotional filter as a rule have a large stock of vocabulary know all the grammatical rules but they cannot use this knowledge because of the psychological barrier self-doubt.

There are four main categories of factors that have a positive or negative impact on the acquisition of a foreign language depending on the level of a person's «affective» filter:

The first factor is motivation. Without it even the most talented and gifted people (in our case, students) will not achieve positive results,

The second factor is the attitude to the subject and the process of comprehending it.

A.K. Markova identifies several levels of attitude towards learning a foreign language:

- negative attitude when motives of avoiding troubles prevail there is no interest, adequate self-esteem and all failures are explained by external reasons,
- a neutral (passively indifferent) attitude is observed when a student does not set himself any goals, is indifferent to the results of the educational process,
- a positive (amorphous) attitude, when a person shows a cognitive interest in the result of his studies understands and performs the assigned tasks according to the model, but does not have clear motives,
- a positive (conscious) attitude, when a student has an independently set goal,
- a positive (active, creative) attitude is manifested if the student is constantly improving the methods of cognition applies them in new conditions has high self-esteem and is capable of self-education,

– a positive (responsible) attitude, which is characteristic of people who are ready to improve the ways of cooperation with other people who are able to take a different conditional position in joint work, actively and independently set goals for themselves and quickly move towards their implementation.

The third factor is anxiety. Anxiety is another affective factor one of the most famous and common types of emotions that affects the learning of a second language.

The fourth factor is self-confidence and self-esteem. Self-confidence is a necessary quality for any person striving to achieve success in learning. Success in learning a foreign language also largely depends on the student's faith in their abilities. Uncertainty in oneself in one's abilities, fear of making a mistake, low self-esteem, expectation of failure and fear of becoming an object of criticism lead to increased anxiety which develops into «tightness» and can have a negative impact on the process of learning a foreign language, cause a negative attitude towards it reduce motivation which is a serious obstacle. The student will constantly experience fear of failure and humiliation feel inadequacy be distracted from completing tasks and thereby create new obstacles for himself.

It is very important to timely identify strategies to overcome psychological barriers to mastering a second language which include first of all, the following: raising students' motivation and confidence in their abilities as well as reducing language anxiety.

The low level of performance of some students in learning a second language is caused by insufficient motivation due to lack of interest in the subject confidence in their abilities to cope with difficulties dissatisfaction with the teaching method of the subject any negative emotions regarding the language being studied and the meaning of learning it. To increase the motivation of students by making them interested in studying the subject changing the teaching methodology depending on the student's individuality creating a relaxed but working environment in the classroom introducing elements of the culture and history of the language being studied is one of the main and most difficult pedagogical tasks.

Of course, for example motivation depends not only on the quality of teaching but also on the students themselves, which is why students and English teachers in schools must learn to cooperate and look for common ground. Parents and relatives can help in this, the students themselves can help each other, and the more friendly and «easier» the environment is when learning English, the easier it will be for teachers to put their knowledge into the heads of children, and the easier it will be for students to perceive new information for them...

And if there is a similar atmosphere in every class of English then applicants entering technical schools and higher educational institutions will no longer be afraid of teachers of a foreign language but will only try to prove themselves at the highest level gradually increasing their skills.

References:

1. Galygin V.F. On the manifestations of a psychological barrier during implementation ACS // Socio-psychological problems of leadership and management of teams. — M., 1974. — S. 21.
2. Gardner R. Social psychology in second language learning. London, Edward Arnold Publishers Ltd., 1985.
3. Krashen S. Second language acquisition and second language learning. Oxford, Pergamon Press, 1981

4. Olshevskaya M. V. Activity approach in communication-oriented foreign language teaching. Minsk, 2010
5. Rets M. S. Modern lesson of a foreign language in the conditions of implementation of the Federal state educational standard / / Young scientist. 2016. No. 17.1. Pp. 46–50.
6. Rogers C. Client-centered therapy: its current practice, implications, and theory. London, Constable & Robinson Ltd., 2003.

Современные требования к вожатому

Годлевская Анна Дмитриевна, студент магистратуры
Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого (г. Великий Новгород)

Ключевые слова: вожатый, детский оздоровительный лагерь, воспитательный процесс.

Воспитание — далеко не единственная задача, которая ставится перед учреждением отдыха детей и их оздоровления. Так, огромное внимание уделяется организационным моментам (проживание, питание и т.д.) и безопасности отдыха и оздоровления детей.

Министерство здравоохранения и социального развития Российской Федерации в своём письме от 14 ноября 2011 г. N18–2/10/1–7164 в Типовом положении о детском оздоровительном лагере целями лагеря называет «обеспечение развития, отдыха и оздоровления детей в возрасте от 6 и до достижения ими 18 лет» [5]. Также Типовое положение приводит следующие воспитательные задачи детского оздоровительного лагеря:

- создание необходимых условий для личностного, творческого, духовно-нравственного развития детей, для занятия детей физической культурой и спортом, туризмом, расширения и углубления знаний об окружающем мире и природе, развития творческих способностей детей, организации общественно полезного труда, формирования и развития позитивной мотивации здорового образа жизни, правопослушного поведения в обществе;

- воспитание и адаптация детей к жизни в обществе, приобретение навыков самоуправления, чувства коллективизма и патриотизма;

- формирование у детей общечеловеческой культуры и ценностей;

- привлечение детей к туристской, краеведческой, физкультурно-спортивной и военно-патриотической и иной другой деятельности [5].

В основном, Типовое положение о детском лагере описывает правила создания, управления и обязанности учреждения отдыха детей и их оздоровления в отношении расселения, питания, медицинских услуг, проезда, предписывает соблюдение санитарно-эпидемиологических норм; содержание деятельности лагеря определяется уставом лагеря и должно соответствовать интересам детей.

Подробно требования к воспитательной работе в Положении не описывается. Наличие педагогической программы у лагеря, судя по данному документу, не является обязательным.

Однако, сама среда детского лагеря, вожатый, как авторитетный взрослый, и детский коллектив обладают огромным воспитательным потенциалом.

Не следует забывать, что при широком понимании воспитания его процесс может иметь и негативные последствия. Цель способна сплотить коллектив, не являясь положительной. Например, отряд может объединиться против вожатого, против одного из ребят, не вписавшегося в коллектив и т.д. О причинах таких явлений пишет А. А. Кораблёва: «В детском учреждении обнажаются все проблемы современного общества: дистанцированность в отношениях представителей разных социальных групп, межэтническая напряженность, жизненный инфантилизм, снижение значения общественных ценностей и т. д.» [4].

Таким образом, очевидной становится необходимость разумного педагогического воздействия.

В профессиональном стандарте специалиста, участвующего в организации деятельности детского коллектива (вожатого), основная цель вида профессиональной деятельности — «сопровождение детского коллектива (группы, подразделения, объединения) в организациях отдыха детей и их оздоровления (образовательных организациях), создание условий для развития коллектива, планирование и реализация его деятельности под руководством педагогического работника». Должность вожатого обозначена, как должность помощника учителей, деятельность относится к дополнительному образованию. Руководство педагогического работника предполагается даже при непосредственном «проведении игр, сборов и иных мероприятий во временном детском коллективе (группе, подразделении, объединении), направленных на формирование коллектива, его развитие, поддержание комфортного эмоционального состояния» [6].

На практике же, педагогическую поддержку вожатых в детских лагерях может осуществлять методист, старший вожатый, заместитель директора, педагог-организатор или какое-либо еще должностное лицо, однако в их обязанности преимущественно входят функции разработки общей концепции (программы) смены и осуществление контроля за деятельностью вожатых; обычно в жизни отряда непосредственно участвует лишь вожатый и сопровождающий.

Соответственно, педагогическое мастерство вожатого становится одним из условий эффективности воспитательного процесса в детском оздоровительном лагере.

В. В. Торгонский под деятельностью вожатого подразумевает работу педагога, не только имеющего представление о про-

фессиональной деятельности в школе, но и прошедшего специальную подготовку к работе в летнем детском лагере. Кроме того, воспитатели должны быть «способны поддерживать процесс самоактуализации подростков, они ориентируются на дружескую коммуникацию, позитивно относятся к себе и высоко себя оценивают, могут пробудить живой интерес к творческой деятельности, верят в способности своих воспитанников, искренне сопереживают им, укрепляют в них чувство самоуважения» [7].

Особенность вожатого, в отличие от школьного педагога указывает И. А. Зеткина: «Вожатый, молодой педагог 19–22 лет, ближе по восприятию исторических событий к детям, чем их школьные учителя, отдаленные поколением. Личность вожатого, его авторитет в значительной мере формируют ценностное отношение воспитанников отряда к историческому наследию, закладывают поведенческую модель подростков» [2]. Действительно, вожатый в лагере скорее будет занимать позицию старшего, более опытного друга, чем заменять родителей (хотя и такая роль возможна). Вера вожатого в себя, в каждого ребёнка в отряде способна сплотить вокруг него ребят, а правильно организованная им совместная деятельность детей способствует зарождению и укреплению дружеских и рабочих взаимоотношений в отряде; ребята становятся коллективом и осваивают доступные способы самоорганизации и самоуправления.

Необходимо заметить, что относительная близость вожатого к ребёнку по возрасту имеет как свои плюсы, так и минусы. Например, коллектив вожатых подвержен тем же кризисам смены, что и дети. Вожатые точно так же нуждаются в мотивации. В коллективе вожатых также могут рождаться недопонимания и конфликты. Так как данная профессия не является (да и вряд ли может быть) устоявшейся, то вожатому необходимо время, чтобы освоить свою новую деятельность. Кроме того, сравнительно небольшая подготовленность вожатых редко позволяет им участвовать в масштабном планировании

новой смены, тематики общелагерных мероприятий. В лагере должно иметься достаточное количество методических разработок, соответствующих концепции лагеря, простых в исполнении и развитии их идей, задающих направление отрядным мероприятиям и общему характеру деятельности.

Многие детские лагеря осознают необходимость не только соответствия педагога формальным требованиям Типового положения о детском лагере, но и наличия у будущего вожатого педагогического мастерства. Практически каждый лагерь рекомендует пройти школу подготовки вожатых, часто устроенную при данном лагере. На сайтах некоторых лагерей размещаются статьи, в которых даются рекомендации, в том числе методические, вожатым. Так, на сайте лагеря «Summercamp» размещена статья «Как понравиться детям», в которой призывают вожатого уделять внимание своему внешнему облику, дают рекомендации по произведению «первого» и «второго» впечатления. Там же приводятся основные правила, которым должен следовать вожатый во время своей деятельности:

- «Будьте взрослым, и ребёнком; будьте мудрым и непредсказуемым.
- Не скупитесь на добрые слова своим воспитанникам, но и не заискивайте перед ними.
- Не отчаивайтесь, если что-то получилось не так, как вы задумали.
- Не сопротивляйтесь, когда вдруг обнаружите, что дети хотят вас чему-то научить.
- Не бойтесь творить и ошибаться.
- Не забывайте благодарить судьбу за то, что вам доверяют и к вам идут дети.
- Пусть вам будет интересно!» [3].

Руководитель лагеря «Haglar», Астанчук В., также на сайте своего лагеря даёт различные рекомендации вожатому. Сравним качества, которыми, по их мнению, должен обладать вожатый [1]:

| Haglar | Summercamp |
|-------------------------|-----------------------------|
| открытость | доброжелательность |
| внимание | внимательность |
| искренность | искренность и честность |
| требовательность | требовательность |
| справедливость | справедливость |
| гибкость | тактичность |
| креативность | — |
| терпимость | терпеливость и сдержанность |
| уверенность и решимость | бодрость и жизнерадостность |

Как мы видим, представления об образе идеального вожатого примерно соответствуют друг другу в двух разных лагерях. Во втором случае отсутствуют новомодная креативность, однако она чаще всего важна при проведении подготовки к мероприятиям, её отсутствие могут заменить организаторские способности и способность заметить таланты в своём отряде.

Также «Summercamp» предлагает 5 амплуа вожатого, типа его облика и особенностей деятельности:

- организатор,
- душевед,

- художник, проповедник,
- игротехник,
- тренер-психолог [3].

Астанчук В. В своей статье, напротив, приводит примеры ошибочных ролей вожатых:

- «вожатый-добряк»;
- «вожатый-злодей» [1].

Не смотря на кажущуюся успешность и популярность первого амплуа, автор предостерегает: «Такой вожатый теряет возможность отвечать за жизнь и здоровье таких детей, так как ста-

новится с ними на одну ступень. Если такой вожатый захочет застроить разбушевавшийся отряд, то у него это вряд ли получится» [1]. Таким образом, главная опасность данной роли — панибратство и потеря уважения.

«Вожатый-злодей» возникает из неопытного и растерянного воспитателя: «Многие начинающие вожатые так теряются, что начинают строить немыслимые барьеры между собой и детьми. В конце концов, все превращается лишь в дрессировку, где вожатый дрессировщик, который постоянно в плохом настроении и кричит, а дети из страха ему подчиняются» [1].

Самое худшее, что может случиться — сочетание двух типов этих вожатых на одном отряде.

Как мы видим, оба лагеря призывают вожатого к соблюдению «правила золотой середины». Вожатый не должен спускаться до уровня детей, но и не должен от них отгораживаться.

Таким образом, требования к современному вожатому довольно высоки. Хотя педагогическое образование, согласно профессиональному стандарту, не является обязательным, однако педагогическое мастерство вожатого и его выдающиеся личностные качества — залог эффективности воспитательного процесса в детском оздоровительном лагере.

Литература:

1. Астанчук В. Взаимоотношения вожатого с детьми [Электронный ресурс] URL: <https://www.haglar.ru/vzaimootnosheniya-vozhatego-s-detmi.htm>
2. Зеткина, И. А. Воспитательный потенциал тематической смены в детском лагере // ИНТЕГРАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ. 2014 — с. 70–75
3. Как понравиться детям [Электронный ресурс] URL: https://summercamp.ru/index.php?title=%D0%9A%D0%B0%D0%BA_%D0%B%D0%BE%D0%BD%D1%80%D0%B0%D0%B2%D0%B8%D1%82%D1%8C%D1%81%D1%8F_%D0%B4%D0%B5%D1%82%D1%8F%D0%BC
4. Кораблева, А. А. Проблема бытового терроризма в детском коллективе // Ярославский педагогический вестник — 2012 [Электронный ресурс] URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/problema-bytovogo-terrorizma-v-detskom-kollektive>
5. Министерство здравоохранения и социального развития Российской Федерации Письмо от 14 ноября 2011 г. N18-2/10/1-7164 о Типовом положении о детском оздоровительном лагере [Электронный ресурс] URL: <http://www.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc&base=EXP&n=533719#05054469219380818http://www.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc&base=EXP&n=533719#05054469219380818>
6. Приказ Министерства труда и социальной защиты РФ от 25 декабря 2018 г. N840н «Об утверждении профессионального стандарта «Специалист, участвующий в организации деятельности детского коллектива (вожатый)» <https://base.garant.ru/72150204/>
7. Торгонский В. В. Технология формирования временного детского коллектива в условиях организации летнего отдыха (на примере работы научно-экспериментальной площадки в ДБО «Смена» г. Анапа) // Историческая и социально-образовательная мысль. — 2010 — с. 95–105

Мастер-класс на тему «Реализация коррекционно-педагогического потенциала в процессе профессионального самоутверждения учителя-логопеда посредством energy-management»

Гришина Анна Александровна, магистр
Волгоградский государственный социально-педагогический университет

Цель мастер-класса: передать способы использования и реализации «energy-managementa» в коррекционно — логопедической практике педагогам дошкольных образовательных учреждений.

Задачи мастер-класса:

1. Раскрыть теоретический аспект по проблеме выбранной темы;
2. Научить учителей-логопедов находить в педагогической практике источники, повышающие физическую активность для продуктивной коррекционной работы;

3. Представить апробированную реализацию «energy-management» в повышении физической энергии учителя-логопеда в практике дошкольных образовательных учреждений.

Целевая аудитория: учителя-логопеды, педагоги.

Оборудование: Мультимедийная авторская презентация, экран, проектор, компьютер, указка, маркеры, мольберт, лист бумаги А3, материал для практических упражнений с аудиотрией (цветные круги энергетического потенциала в процессе рабочего дня, «Треугольники дыхания»), памятки — буклеты с правилами.

Предполагаемые цели мастер-класса:

| Общие | Конкретные |
|------------------|--|
| Проинформировать | Предоставить педагогам детальную информацию о новом направлении «energy-management» |
| Научить | Обучить педагогов эффективно реализовывать «energy-management» в коррекционно-логопедической практике |
| Повлиять | Добиться, чтобы педагоги почувствовали уверенность в том, что «energy-management» обогатит профессиональную деятельность и позволит эффективно реализовать коррекционно-педагогический потенциал |

Пояснительная записка

«Чтоб добиться желаемого — нужна смелость, но лишь вместе с энергией она способна стать рычагом успеха!» (Елена Сиренка)

В настоящее время, в соответствии с меняющимися положениями Федерального Государственного Образовательного Стандарта и прогрессирующей динамикой речевых патологий, современный учитель-логопед должен реализовывать свой коррекционно-педагогический потенциал в стрессовых условиях. В процессе профессионального самоутверждения педагог сталкивается с такими трудностями как нехватка времени и неумение организовать рабочий процесс, эмоционально-психологическое и профессионального выгорание, затяжная усталость и нехватка сил для реализации всех поставленных целей и задач.

Принимая во внимание работу по спланированному графику, грамотно распределённое время, учителю-логопеду зачастую не хватает энергии. Растрачивая свои силы на такие энергетические ловушки, как смартфон, интернет, бесцельные разговоры с коллегами, дополнительные дела, не связанные с профессиональной деятельностью, истощают сотрудника и мешают ему достичь поставленных целей и задач.

Изучая проблематику потери энергетического потенциала людей, американские журналисты Тони Шварц и Джим Лоэр подробно описали актуальное на сегодняшний день в психологии трудовое направление, как «energy-management». Дословно, менеджмент по управлению своей энергией учит людей находить источники ее повышения и избегать ловушки, которые её отнимают. Данное направление было эффективно апробировано при подготовке олимпийских чемпионов, а также на сотрудниках ведущих мировых компаний, таких как Sony, Ernst & Young и других. Конечной и главной целью, по мнению Тони Шварца, является ощущение удовлетворенности от жизни и того, что ты делаешь, при полном достижении поставленных целей и задач. Изучая основные положения, специфику и высокую эффективность энерджи менеджмента, выбор темы был определён её актуальностью с точки зрения своевременности рассмотрения в аспекте логопедической практики, а также социальной значимости современного педагога. Новизна данного исследования заключается в применении элементов энерджи менеджмента в педагогической практике в России. Относительно коррекционно-логопедического процесса были выбраны и представлены источники повышения

физической энергии учителя-логопеда, способствующие реализации поставленных целей и задач. Данное направление продолжает эффективно апробироваться к логопедической практике не только с детьми дошкольного возраста, но и с подростками и взрослыми.

План конспект мастер-класса

I. Вводная часть

Приветствие присутствующих участников мастер-класса, членов жюри. Педагог — ведущий сообщает тему, цель, задачи и актуальность своего мастер-класса. Всем участникам мастер-класса раздаются «радужные кружки настроения» для дальнейшего интерактива выявления энергетической активности в процессе рабочего дня.

II. Основная часть

Изучая проблематику потери энергетического потенциала современного педагога к концу рабочего дня, энергию можно сравнить с валютой, потратив, которую, нужно восстановить, прежде чем пытаться тратить снова. В противном случае вы кончите ее нехваткой. Нехватка энергии не самая приятная вещь. Если человек испытывает утомление, раздражение, напряжение, расстроен и начисто лишен энтузиазма, он понимает, что у него энергетический дефицит и поставленные цели и задачи сами собой не реализуются.

Каждый педагог, продвигаясь по лестнице профессионального самоутверждения, параллельно реализует и раскрывает свой коррекционно-педагогический потенциал. Но где же взять сил и энергии, чтобы поддерживать свою продуктивность в процессе всего рабочего дня? Без энергии мы не шагнём выше! К концу занятий мы чувствуем усталость, утомление, пониженное настроение и нежелание активизировать свои ресурсы.

Такие ловцы энергии, как сотовый телефон, внеплановая работа, социальные сети, бесцельные разговоры с коллегами, беспоощадно отнимают у нас силы и истощают энергетический запас.

Интерактив с участниками мастер-класса: *(уважаемые участники мастер-класса! Прошу обратить внимание на спинки ваших стульев, у кого там находятся конверты с цветными «кружочками настроения», попрошу вас выйти и прикрепить на ватман «уровни энергии», ваш знак, отражающий ваш энергетический потенциал).*

(Изучая полученные результаты в ходе совместного интерактива, хочется отметить необходимость применения энергии менеджмента в нашей работе.) Современное западное трудовое направление в психологии энергии менеджмент, используемый при подготовке олимпийских чемпионов и успешных сотрудников, представляет иерархичную пирамиду энергии.

Согласно изображённой пирамиде, основополагающим и фундаментальным блоком энергетического потенциала составляет физический уровень энергии.

Физический уровень включает в себя: соматическое здоровье, вербальную и невербальную коммуникацию, психологический настрой, а также эмоциональный фон. *Принимая во внимание основополагающие верхние блоки физического уровня, предлагаю вам наиболее подробно их рассмотреть и ознакомиться с возможными источниками повышения физической энергии непосредственно в коррекционно-педагогической деятельности учителя-логопеда в дошкольном образовательном учреждении.*

Основа — основ артикуляционная гимнастика, выполняющая роль активизации речевого аппарата, с использованием нетрадиционных форм и средств работы, с дополнениями элементов методики «FACE FITNESS», способствующей не только повысить продуктивность речевого аппарата, но и укрепить все лицевые мышцы.

Без сомнений подключаем и мелкую и общую координированную моторику посредством методики работы со скороговорками. Данный метод эффективно был апробирован не только с дошкольниками на этапе автоматизации звуков, но и с подростками и взрослыми на занятиях по риторике и ораторскому искусству, что представляет собой высокую вариативность.

Работая с постановкой голоса и разогревом голосовых связок очень эффективен метод голосоведения по теории биоэнергии, согласно которой, опираясь на законы физики о распространении и звуковой волны и резонировании звука, мы запускаем свою энергию в правильном направлении. На схеме отражены основные энергетические поля и соответствующие им звуковые волны. *(Уважаемые участники мастер-класса, предлагаю сейчас вам встать и попробовать данный приём на себе, акцентировать и почувствовать звуковую вибрацию).* С детьми данный приём реализуется в упражнении «Звуковой лифт».

Изучая древнеиндийскую медицину, нельзя не акцентировать своё внимание на приём «рġапа» в совершенствовании физиологического дыхания. Уникальность приёма «дыхания по треугольнику», в отличие от разработок наших соотечественников состоит в сегментной последовательности и исключении верхнеключичного дыхания, нелогичных пауз и добора воздуха. Самое главное, по мнению древнеиндийских лекарей, данный приём дыхания освобождает большое количество энергии в организме человека. С детьми данный приём реализуется в упражнении «полёт самолёта»

Ещё одно упражнение по «рġапа» это «дыхание в резерве», направленное на повышение энергии человека, а также развитие выносливости дыхательного аппарата. С дошкольниками данный приём реализуется в упражнениях «Бабочки», «Морской штиль».

Используя в коррекционной работе элементы здоровьесберегающих технологий, активно используется «Даосская методика энергетического самомассажа» в упражнении «Китайское устье энергии», согласно которой ведущая рука является устьем притока положительной и негативной энергии в организм человека. Применяя данное упражнение в детском саду, используются упражнения «вертолёт», «болтик, винтик и шуруп».

В практике логопедического массажа для нормализации мышечного тонуса детей, а также повышения своей энергии, используются элементы японского массажа «асахи», направленного на активизацию энергетических каналов на лице человека. Следует отметить, что использование данного приёма эффективно в работе с паретичными мышцами у детей.

Что же касается внеурочных источников получения физической энергии, педагог самостоятельно выбирает занятия, хобби по своему усмотрению. Для себя же я выбрала дайвинг, спортивный зал, бассейн и танцы.

Рассматривая второй энергетический блок, хочется отметить, что вербальная и невербальная коммуникация представляет собой открытый источник отдачи и получения энергетического потенциала. Согласитесь, что порой, выступления на педагогических советах, родительских собраниях, конференциях и личных консультациях с родителями воспитанников забирают у нас большое количество сил и энергии. Чтобы сохранить и повысить свой энергетический потенциал, поделюсь с вами секретами.

Первый из них — «правило трёх точек». Данное правило учит выступающего (говорящего) охватывать аудиторию его слушателей, создавая эффект общения наедине. Выбирая три точки перед собой (слушатели), говорящий сосредотачивается и концентрируется, не рассеивая всей энергии. Данное правило рекомендовано использовать перед тем, как научиться обхватывать каждого слушателя в аудитории.

Секрет — правило «сохранения энергии при запуске речи» учит нас тому, что начинать своё выступление, консультацию, следует после продолжительной паузы перед слушателями. Такие ловушки энергии, как разговоры на последних рядах, посторонние шумы и действия, исходящие от слушателей, изначально крадут энергетику выступающего.

Поэтому длительная пауза, до начала вашего выступления поможет сконцентрироваться не только вам, но и слушателям.

Секрет — правило «сохранения энергии темпом» учит нас удерживать аудиторию, разделяя её слушателей на визуалов и кинестетиков. Интересный факт, что люди с кинестетическим восприятием лучше запоминают информацию в медленном, плавном темпе, а визуалы в быстром. Поэтому, выступая, варьируйте свой голос и темп. Данное правило поможет вам не рассеивать свою энергию и силы впустую.

Секрет — правило «сохранения энергии при индивидуальном общении» учит педагога концентрировать свою энергию и информацию в зависимости от целей общения. Если следует донести информацию и сконцентрироваться на своём внимании — следует смотреть собеседнику в правый глаз, а если желаете уйти от негативного и непродуктивного общения — в гортанный хрип, создавая при этом свою незаинтересован-

ность в коммуникации. Данное правило позволит вам эффективно сохранять и управлять своей внутренней энергией.

Секрет-правило «передачи энергии через ведущую руку» основывается на невербальных особенностях общения и психологии личностей. Учитывая зону формального общения (дистанцию между собеседниками) и открытую жестикуляцию руки вперёд позволит вам на подсознательном уровне донести информацию до собеседника или слушателя, не растрачивая лишнюю энергию.

III. Итоговая часть

Активно используя рассмотренные правила, позволят вам сохранить свои силы и энергию на протяжении всего рабочего дня.

Литература:

1. Васильева, Т. Г. Биоэнергетические системы саморегуляции человека; Уровни здоровья и энергетический потенциал человек / Т. Г. Васильева. — Москва: Огни, 1999. — 176 с.
2. Каймер, Мартин Биоэнергетика. Коды здоровья / Мартин Каймер, Норберт Шмедтман, Райнхольд Вилль. — М.: Попурри, 2015. — 240 с.
3. Ливанов, Владимир Секреты личной безопасности и жизнедеятельности (биотренинг) / Владимир Ливанов. — Москва: ИЛ, 1998. — 160 с.
4. Оливьеро, Франческо Руководство по здоровью и благополучию / Франческо Оливьеро. — М.: Велигор, 2015. — 160 с.
5. Петренко, В. Загадка нашего здоровья. Биоэнергетика человека — космическая и земная. Книга 2. Физиология от Гиппократа до наших дней / В. Петренко, Е. Дерюгин. — М.: Амрита, 2013. — 272 с.

Применяя энергию менеджмент в своей коррекционно-логопедической практике, я в полной мере реализую свой коррекционно-педагогический потенциал, продвигаясь по лестнице профессионального самоутверждения, к профессионализму в деятельности учителя-логопеда.

Подводя итоги своего выступления, давайте посмотрим на ваши энергетические уровни, отмеченные в начале выступления. (У кого низкий уровень — дорисуем вам воздушный шарик, чтобы ваша энергия поднялась на более высокий уровень, а у кого высокий уровень энергетического потенциала дорисуем солнечные лучики, чтобы вы поделились своей энергией с другими окружающими). В помощь предлагаю вам памятки с эффективными правилами использования энергии менеджмента в коррекционно-логопедической практике.

Экологическое воспитание как одно из приоритетных направлений экологической политики

Губанова Лариса Васильевна, кандидат биологических наук, доцент
Ишимский педагогический институт имени П. П. Ершова (филиал) Тюменского государственного университета

Гетте Николай Владимирович, студент
Московский университет имени С. Ю. Витте

В представленной работе рассматривается одно из направлений экологической политики — экологическое воспитание и формирование экологической культуры населения. Определяются условия для эффективной реализации данного направления экологической политики в регионах.

Ключевые слова: экологическое воспитание, экологическая культура, экологическая политика.

Экологическому воспитанию в настоящее время уделяется особое внимание во всем мире, что связано с пониманием важности широкомасштабных усилий по сохранению естественной природной среды обитания всего живого на планете. В своем докладе Генеральный секретарь ООН, еще в 2000 году выразил озабоченность низким уровнем реального понимания экологических проблем и сохранением условий жизни на планете для будущих поколений.

Сложилось понимание, что именно уровень общественной экологической культуры во многом определяет природоохранную деятельность государства и различных некоммерческих организаций. Экологическое воспитание и эколого-про-

светительская деятельность способствуют формированию рациональной природопользовательской политике государства. Кроме того, воспитательный и образовательный процесс способствуют развитию экологических прав и обязанностей граждан, формированию общественного экологического мировоззрения [4, с. 232].

В 2014 году В. В. Путин утвердил «Основы государственной политики в области экологического развития Российской Федерации на период до 2030 г.», в данном документе прописаны основные направления по реализации экологической политики в регионах. Одним из направлений экологической политики является осуществление экологического воспитания

и формирование экологической культуры среди всех слоев населения.

Таким образом, вопросы развития экологического воспитания и образования являются весьма актуальными и требуют постоянного совершенствования и внедрения, в практическую деятельность, начиная с раннего дошкольного возраста и заканчивая возрастной категорией людей пенсионного возраста.

Проблемой экологического образования и воспитания занимаются многие ученые и исследователи, как в России, так и за рубежом. Нельзя не упомянуть А. Н. Захлебных, доктора педагогических наук, им опубликовано более 150 работ, и все они посвящены различным аспектам экологического образования. А. Н. Захлебный занимался не только теоретическими вопросами экологического образования, но и вел большую практическую деятельность по внедрению новых форм организации педагогической деятельности с целью формирования экологической культуры [2, 3].

Большой вклад в пропаганду экологических идей внесла И. Т. Суравегина. В частности, И. Т. Суравегиной разработаны методические рекомендации по организации и проведению занятий по курсу «Экология» в школе.

Большое внимание уделяется и дополнительному образованию, которое решает социальные задачи по внедрению новых идей в процесс экологического воспитания и формирования экологической культуры населения, в этом направлении работают Е. Б. Евладова, А. А. Попов, О. Г. Тавстуха.

Активно исследовались и продолжают исследоваться аспекты дошкольного экологического образования, данные вопросы представлены в работах С. Т. Шацкого, М. Б. Коваль, А. Я. Журкиной.

Результатом экологического воспитания является сформированная экологическая культура. В литературных источниках дается несколько определений «экологической культуры». Например, Ю. В. Новиков определяет экологическую культуру — как ответственное отношение человека за состояние окружающей среды, а также поведение в сознательном ограничении материальных потребностей каждого человека [6].

Большинство авторов под «экологической культурой» понимают ту часть человеческой культуры, которая включает человеческое мышление и деятельность, связанную с окружающей природной средой.

Экологическая культура является неотъемлемой частью общечеловеческой и национальной культур [1]. Экологическая культура включает в себя систему общественных отношений, материальных ценностей, норм и способов взаимодействия общества с окружающей средой. Экологическая культура постоянно формулируется в общественном сознании и поведении через жизнь и деятельность поколений посредством постоянного экологического образования и просвещения; это способствует здоровому образу жизни, духовному развитию общества, устойчивому социально-экономическому развитию и экологической безопасности общества и людей [5].

Сложившуюся во второй половине XX века экологическую обстановку в мире прямо пропорционально связывают с низким уровнем экологической культуры людей. Вернуть утраченное равновесие и гармонию в отношениях «человек —

природа» поможет, как считают многие исследователи и общественные деятели, воспитание экологической культуры населения.

Основу экологической культуры, большинство авторов видят в научном, нравственном, эстетическом и природоохранным аспекте.

Анализ исследовательских работ по экологическому воспитанию и образованию, показывает, что основная деятельность в этом направлении проводится с возрастными категориями детей и молодежью. Образовательный процесс по формированию экологической культуры осуществляется в основном в школах и в учебных учреждениях, и практически не уделяется внимание просветительской деятельности среди трудоспособного населения и людей пенсионного возраста, которые могут и должны играть ощутимую роль в реализации экологической политики государства в регионах. На наш взгляд, при реализации экологической политики необходимо продумывать просветительские акции, направленные на повышение экологической грамотности всех слоев населения.

Истоки экологической культуры берут свое начало в многовековом опыте народа: в традициях бережного отношения к природе, природным богатствам родной земли. Осуществляя просветительскую деятельность, нужно учитывать региональные особенности территорий, в том числе и сложившиеся культурные и природопользовательские традиции коренного населения. Многие коренные народы России имеют опыт предков, которые жили в полной гармонии с окружающей средой. В качестве примера можно привести быт многих коренных народов севера — селкупов, саамов, юкагиров, долганов и многих других. С современной точки зрения, их деятельность является безотходной и не наносит ущерба окружающей среде. Следует изучать и возрождать подобные традиции природопользования, передавать их будущим поколениям.

Для эффективной реализации одного из направлений экологической политики — экологического воспитания и формирования экологической культуры среди всех слоев населения, в регионах необходимо создать определенные условия, которые будут заключаться:

- в разработке программ экологического просвещения населения для разных возрастных категорий;
- разработка систем стимулирования экологического образования;
- создание материальной базы для экологического воспитания — экологических троп, экологических территорий...
- проведение массовых экологических мероприятий с участием всех слоев населения, как развлекательных, так и практической направленности;
- поддержание волонтерского движения и некоммерческих организаций в области охраны окружающей природной среды и всестороннее позиционирование данной деятельности.

Экологическая политика, осуществляемая в регионах, обязательно должна реализовываться и по направлению экологического воспитания населения. Целью экологического воспитания является постепенное формирование экологической культуры, которая проявляется в бережном и ответственном отношении к природе.

Сущность экологического воспитания определяется задачами, которые могут быть реализованы по средствам просветительской деятельности:

- формирование убежденности в необходимости сохранения естественной природной среды;
- обеспечение собственного и общественного здоровья;
- осознание необходимости активного участия в деятельности по охране природы, пропаганде экологического познания;

– понимание универсальной значимости природы, как для человеческого общества, так и в целом для существования планеты.

Экологическое воспитание должно начинаться не со школьного возраста, а практически с первых дней жизни ребенка, когда он начинает осмысливать окружающий мир, формировать свое отношение к окружающим предметам и продолжаться на протяжении всей жизни человека.

Литература:

1. Виситова, Л. С. Формирование экологического воспитания и культуры учащихся начальной школы [Электронный ресурс] / Л. С. Виситова. — Проблемы и перспективы развития образования: материалы VII Междунар. науч. конф. (г. Краснодар, сентябрь 2015 г.). — Краснодар: Новация, 2015. — С. 15–18. — Режим доступа: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/203/8732/>
2. Захлебный, А. Н. Дзятковская, С. В. Ермаков, Д. С., Мамедов, Н. М., Панов В. Н. Концепция общего экологического образования в интересах устойчивого развития / Экологическое образование: до школы, в школе, вне школы. — 2012. № 2. С. 4–15.
3. Захлебный, А. Н., Дзятковская Е. Н. Модели содержания экологического образования в новой школе // Педагогика. 2010. № 9. С. 38–44
4. Лосев, А. В., Провадкин, Г. Г. Социальная экология. / А. В. Лосев, Г. Г. Провадкин. — М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1998–317 с. (232)
5. Маркова, М. Н. Роль экологического воспитания и образования в формировании экологического мышления [Электронный ресурс] / М. Н. Маркова // Вестник ПАГС. 2011. № 2. — Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/rol-ekologicheskogo-vospitaniya-i-obrazovaniya-v-formirovanii-ekologicheskogo-myshleniya>
6. Новиков, Ю. В. Экология, окружающая среда и человек: учебное пособие для вузов, средней школы и колледжей. М.: ФАИР-ПРЕСС, 2005. 386 с.

Представления кадет о ценности образования

Дьякова Юлия Николаевна, педагог-психолог
Санкт-Петербургский кадетский военный корпус

Образование сегодня рассматривается как многогранный, полифункциональный феномен [1]. Особое внимание уделяется изучению личностной значимости ценности образования для всех субъектов образовательного процесса. Наиболее проблемным аспектом в данном вопросе являются представления школьников о ценности среднего общего образования [1], [2], [3].

Кадетский корпус — это образовательное учреждение, направленное на формирование определенной системы ценностей у своих воспитанников, отличной от системы ценностей обучающихся в общеобразовательной школе [2]. В связи с этим актуальным является изучение представлений кадет о ценности образования.

Для изучения данных представлений было проведено исследование на основе анкетирования, в котором приняли участие 30 кадет 8 класса Санкт-Петербургского кадетского военного корпуса. Результаты представлены в таблице № 1.

Можно видеть, что у кадет ценность обучения в кадетском корпусе и ценность освоения школьной программы практически одинаковая. Возможно, оба этих фактора воспринимаются кадетами как их основная деятельность в актуальном настоящем. Треть кадет воспринимают свое обучение как зна-

чимую ценность; треть — как нечто умеренно ценное; и еще треть относят к нему нейтрально, порой даже с негативным оттенком. Средний уровень ценности обучения в кадетском корпусе и ценности освоения школьной программы неярко выражен, ближе к индифферентному. В целом, это общая тенденция, характерная для современной системы образования, о чем говорят данные последних исследований [1].

Существует значительный разрыв между отношением к актуальному и потенциальному образованию. Более 60% кадет воспринимают обучение в вузе как сверхзначимую ценность; и еще треть — как значимую; единицы относятся к обучению в вузе нейтрально. Средний уровень ценности обучения в вузе очень высокий. Полученные данные также соответствуют тенденции, наметившейся в последние годы [1].

Высокая ценность высшего образования позволяет осознавать необходимость качественного освоения школьной программы в настоящем: 70% кадет отметили высокую значимость знаний школьной программы для своего будущего, то есть среднее образование выступает, прежде всего, инструментальной ценностью, что согласуется с последними исследованиями [1].

Но возникает диссонанс: ценность получаемых знаний как результата выше, чем ценность обучения как процесса,— об

Таблица 1

| Параметры | Распределение ответов кадет по шкале оценок (%) | | | | | | | Средний балл |
|--|---|-------|-------|-------|------|------|----|--------------|
| | 3 | 2 | 1 | 0 | -1 | -2 | -3 | |
| Ценность обучения в кадетском корпусе | 4,5% | 22,5% | 31,5% | 27% | 9% | 4,5% | 0% | 0,73 |
| Ценность освоения школьной программы | 4,5% | 22,5% | 31,5% | 36% | 4,5% | 0% | 0% | 0,86 |
| Ценность получения высшего образования | 63,5% | 27% | 4,5% | 4,5% | 0% | 0% | 0% | 2,5 |
| Насколько знания школьной программы пригодятся в будущем | 18% | 50% | 13,5% | 13,5% | 4,5% | 0% | 0% | 1,64 |
| Насколько тебе интересно на уроках | 0% | 31,5% | 31,5% | 31,5% | 0% | 4,5% | 0% | 0,86 |
| Трудность освоения школьной программы | 0% | 31,5% | 36% | 22,5% | 4,5% | 4,5% | 0% | 0,86 |
| Трудность освоение школьной программы для твоих одноклассников | 0% | 27% | 31,5% | 36% | 4,5% | 0% | 0% | 0,82 |
| Степень успешности обучения по шк. программе | 0% | 31,5% | 50% | 13,5% | 4,5% | 0% | 0% | 1,09 |
| Степень успешности обучения по шк. программе у одноклассников | 0% | 27% | 36% | 31,5% | 4,5% | 0% | 0% | 0,86 |

этом свидетельствует распределение ответов кадет и средние баллы по ним. Выявленная проблема является важным направлением работы.

Рассмотрим некоторые составляющие процесса обучения. Школьные уроки для кадет являются умеренно интересными: 30% испытывают интерес; для 30% — умеренно интересно; и еще 30% интереса не испытывают. Средний балл характеризует обучение как умеренно интересное. Это также одна из актуальных проблем в образовании, связанная с целым комплексом причин. При этом освоение школьной программы не воспринимается как чрезмерно трудное. Представление о степени собственной трудоемкости обучения и трудоемкости для одноклассников совпадает. А вот степень успешности своего обучения выражена умеренно: 30% кадет считают себя успешными; 50% — не очень успешными; и почти 20% не считают себя

успешными. Это при том, что одноклассников кадеты воспринимают еще менее успешными, чем они сами. Полученная картина не критична, но она напоминает замкнутый круг: неинтересный материал демотивирует в достижении результата; а ситуации собственной неуспешности в деятельности разрушает интерес к ней. Поэтому, чтобы картина изменилась, воздействовать необходимо на оба проблемных компонента: погружать кадет в атмосферу интересного школьного урока и создавать ситуации их школьной успешности.

Мы рассмотрели общую картину. Теперь обратимся к детальному анализу результатов, представленному в таблице № 2. Все кадеты были объединены в три группы по степени выраженности ценности обучения в кадетском корпусе. В первую группу вошли кадеты с высокой ценностью обучения в кадетском корпусе, ответившие на первый вопрос «3» и «2» (8 чел.); во вторую

Таблица 2

| Параметры | Средний балл | | |
|--|--|--|---|
| | Кадеты с высокой ценностью обучения в КК | Кадеты с умеренной ценностью обучения в КК | Кадеты с невыраженной ценностью обучения в КК |
| Ценность обучения в кадетском корпусе | 2,2 | 1 | -0,44 |
| Ценность освоения школьной программы | 0,33 | 1,2 | 1 |
| Ценность получения высшего образования | 2,1 | 2,3 | 2,8 |
| Насколько знания школьной программы пригодятся в будущем | 1,83 | 1,7 | 1,44 |
| Насколько тебе интересно на уроках | 0,66 | 0,85 | 1 |
| Трудность освоения школьной программы | 0,5 | 1,1 | 0,88 |
| Трудность освоение школьной программы для твоих одноклассников | 1 | 0,85 | 0,66 |
| Степень успешности обучения по шк. программе | 1 | 1,3 | 1 |
| Степень успешности обучения по шк. программе у одноклассников | 1 | 0,85 | 0,77 |

группу — с умеренной ценностью обучения, выбравшие ответ «1» (9 чел.), в третью группу — с невыраженной ценностью обучения, чьи ответы были «0» и «-1» (13 чел.). Так как группы малочисленны, то полученные результаты говорят об общих тенденциях, и требуют дальнейшего исследования.

Для кадет с высокой ценностью обучения в кадетском корпусе характерна высокая ценность получения высшего образования; достаточно высокая ценность школьных знаний для своего будущего; но при этом наименьшая ценность освоения школьной программы — данная ценность практически отсутствует. Им меньше всех интересно на школьных уроках, умеренно трудно овладевать школьной программой, но они чувствуют себя настолько же успешными, как и остальные кадеты. Можно предположить, что для данной группы кадет существует разделение и даже противопоставление школьного и кадетского обучения. Они ориентированы на военную карьеру, и все остальное для них, что находится вне контекста военной деятельности, не является важным. С данной группой кадет важным направлением работы будет являться просвещение о значимости базовых школьных знаний в карьере военного.

Кадеты с умеренной ценностью обучения в кадетском корпусе также умеренно ценностно относятся к освоению школьной программы, ориентированы на дальнейшее высшее образование, осознают ценность получаемых школьных знаний для своего будущего. Им не очень интересно и умеренно трудно учиться, но себя они воспринимают чуть более успешными, чем

остальных однокурсников. С этой группой кадет важна работа по прояснению личных интересов и формированию личной системы ценностей, что позволит сформировать достигнутую идентичность и осознанно строить дальнейший жизненный путь.

Кадеты с невыраженной ценностью обучения в кадетском корпусе умеренно ценностно относятся к освоению школьной программы, им относительно интересно и умеренно трудно учиться, себя они воспринимают как не очень успешных, но однокурсников считают еще в большей степени неуспешными, чем они сами. То есть их актуальная ситуация обучения недостаточно благополучна. Эти кадеты имеют наиболее ярко выраженную ценность получения высшего образования, самую высокую из трех групп, но при этом осознание необходимости получаемых школьных знаний для своего будущего наименьшее из трех групп. Для них характерен разрыв между желаемым будущим и стратегией его достижения. Можно предположить, что вуз воспринимается скорее как место, в котором все будет по-другому, будет благополучно, но пути достижения этого благополучия отсутствуют. Данной группе в наибольшей степени требуется психологическая помощь, описанная выше в общих рекомендациях.

То есть в зависимости от выраженности ценности обучения в кадетском корпусе требуется различная стратегия работы с кадетами. Полученные данные и сделанные выводы требуют дальнейшего исследования.

Литература:

1. Грунт Е. В., Мухутдинова А. И. Представление школьников и учителей о ценности современного общего образования: региональный аспект// Известия Уральского федерального университета. Серия 3: Общественные науки. Том: 13, Номер: 4 (182) — Екатеринбург: Изд-во: Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б. Н. Ельцина, 2018. С. 133–143.
2. Зверева И. И. Репрезентация ценностей кадетского образования в сознании школьников, обучающихся в кадетском классе// Вестник калужского университета № 1 — Калуга: Изд-во: ФБГОУ ВПО «Калужский государственный университет им. К. Э. Циолковского», 2017. С. 40–45.
3. Игенбаева Р. Т., Шеримова А. С., Оналбаева Г. М. Ценностное отношение к знаниям в условиях обновленного содержания образования// Высшая школа: опыт, проблемы, перспективы. Материалы XII Международной научно-практической конференции: в 2 частях. Российский университет дружбы народов, 2019. — М.: Изд-во: Российский университет дружбы народов (РУДН), 2019. С. 423–430.

Цифровая социализация детей в условиях современного ДОО

Клемент Мария Ильинична, воспитатель, педагог дополнительного образования
ГБОУ детский сад № 48 Калининского района г. Санкт-Петербурга

В статье представлены результаты исследования современных аспектов социализации дошкольника в сложившихся социокультурных условиях развития информационно-цифрового общества, что определяет актуальность его цели — поиск оптимальных решений «цифровой социализации» дошкольников, обуславливающих смену позиций ребенка во взаимодействиях со взрослыми и сверстниками. При организации исследования был осуществлен опрос родителей, благодаря которому была установлена тенденция факторного влияния информационно-цифровых технологий на характер социализации ребенка, детерминирующими особенностями которой стали: включение в жизнедеятельность дошкольников высокотехнологичных цифровых устройств и увеличение временных границ онлайн-пространства ребенка, в совокупности выступающими причиной разрыва между детьми и обществом в целом.

Ключевые слова: детство, культурно-исторический контекст, информационно-цифровые.

Digital socialization of children in the conditions of modern preschool education

Klement Mariya Ilyinichna, educator, teacher of additional education
GBOU kindergarten number 48 of the Kalininsky district of St. Petersburg

The article presents the results of the study of modern aspects of the socialization of preschool children in the current socio-cultural conditions of the development of the information and digital society, which determines the relevance of its goal: the search for optimal solutions to the «digital socialization» of preschoolers, causing a change in the child's position in interactions with adults and peers. During the organization of the study, a survey of parents was conducted, thanks to which the trend of the factorial influence of information and digital technologies on the nature of the child's socialization was established, the determinative features of which were: the inclusion of high-tech digital devices in the life of preschoolers and the increase in the time limits of the child's online space, together acting as a cause of the gap between children and society as a whole.

Keywords: childhood, cultural and historical context, information and digital technologies, adult, digital socialization.

Под понятием «социализация» в рамках отечественной психологии принято понимать овладение ребенком накопленного обществом опыта взаимодействий в социальной среде, другими словами, систему социальных взаимоотношений, воспроизводимых в деятельности [3, с. 467]. Осуществлённые до настоящего времени исследования, целью которых было установление педагогических условий социализации дошкольника, осуществлялись путем анализа Детства в культурно-историческом контексте, т.е. через оценку сложившейся на конкретном этапе становления общества социокультурной среды, позволяющей очертить существенные особенности и специфические характеристики изучаемого процесса [1, 2, 3, 4].

Анализ сложившихся на сегодняшний день отношений в системе «ребенок–взрослый» и «ребенок–ребенок», продемонстрировал факт наличия посредника, между миром культуры и ребенком [2, с. 51], в которых взрослый не выступает в качестве единственного носителя информации. Кризис Детства, отмечаемый многими исследователями, обусловлен выходом ребенка из контакта с взрослыми, что в свою очередь определяет трансформацию традиционных практик воспитания, обучения и социализации дошкольника. Названные специфические черты социализации современного ребенка, дают представление об изменениях во взаимоотношениях дошкольника, в которых важную роль играют современные информационно-коммуникативные технологии (далее — ИКТ).

Современный этап многоаспектной динамической системы характеризуется включенностью дополнительного экологического уровня — техносистемы, вытесняющей традиционно существующие (микросистема, мезосистема, экосистема, макросистема, хроносистема).

В качестве одного из действенных факторов, способного существенно увеличить многообразие моделей Детства, размывающих традиционно признанные в психологической науке нормативы детского развития, выступают технологические изменения [4, с. 132]. Прогрессирующие в жизнедеятельности современного человека информационно-цифровые технологии определяют трансформационные процессы в семье и сфере образования, представляя собой конкурентов семье и ДОО, обуславливая формирование нового социально-культурного и психологического феномена — цифрового Детства [1, с. 56].

Теоретическое обоснование проблемы исследования. В ходе анализа результатов осуществлённых исследований,

было установлено, что среди многочисленных факторов, способных оказать существенное влияние на психическое развитие современного дошкольника, наиболее значимым следует считать воздействие телевидения и Интернета, в совокупности подменяющих реальный мир и диктующих свой язык, способы коммуникации, своеобразие поглощения нерегулируемой по объему, интенсивности и содержанию информации. Наравне со сказанным, отмечается активное внедрение компьютерных игр и развивающих программ в практику семейного воспитания, в которой персональные цифровые устройства выполняют роль и источников информации для дошкольника и его помощником посредством сенсорных воздействий входящих в пространство жизнедеятельности ребенка. Информационно-цифровое орудие формирует предметное пространство дошкольника, заменяя ему живое общение, игровую деятельность и физическую активность, создавая специфическую социальную ситуацию развития ребенка и формируя новый образ его жизнедеятельности. Осуществленный нами экспресс-опрос среди родителей воспитанников ДОО (общее число респондентов составило 32 родителя), продемонстрировал неутешительные результаты, которые нашли своё отражение в следующих цифрах:

- 1) в более 60% семей совместный досуг родителей и ребенка проходит перед телевизором;
- 2) около 10% дошкольников проводят своё свободное время за просмотром телевизионных передач;
- 3) телевизионная трансляция в 35% семей сопровождает приём пищи;
- 4) порядка 48% дошкольников ежедневно проводят перед экраном монитора около 30 минут;
- 5) 35% дошкольников являются владельцами личных мобильных устройств (смартфоном, iPod, планшетом).
- 6) Кроме отмеченного, следует акцентировать внимание на том, что в большинстве случаев отмечается бессистемное и неконтролируемое со стороны родителей использование телевизора, мобильных устройств и других гаджетов.

Обсуждение. Сформированная в последнее десятилетие информационно-коммуникационная среда выдвигает перед дошкольником ряд специфических задач, решение которых способно оказать существенное влияние на его психического развития, что объясняется трансформированием когнитивного и личностного развития ребенка, результат которого до сих пор

остаётся в пространстве дискусионности. Под воздействием современных устройств, относящихся к информационно-цифровым технологиям, происходят изменения нормативных моделей развития ребенка, размытие границ допустимого, увеличение разрыва между поколениями и снижение возможностей осуществлять конструирование Детства в онлайн-среде, что осложняет восприятие реальности (культурное, психологическое, социальное и т.д.) дошкольником. В свете сказанного можно констатировать, что цифровая социализация следует рассматривать в качестве дополнения к традиционной, что требует тщательного её изучения с целью разработки новых, адекватных условиям современности взглядов и адаптационных подходов [2, 4].

Результаты исследования. Согласно данным, полученным в ходе теоретического анализа результатов, представленных в многочисленных исследованиях отечественных и зарубежных авторов, можно констатировать, что в последнее десятилетие социализация дошкольника происходит под воздействием множественности факторов, наиболее значимым из которых является информационно-цифровая среда. В ходе настоящего исследования были выделены ряд особенностей взаимоотношений дошкольника с окружающим миром, в ходе которых отмечаются наиболее значимые изменения в его интеллектуальном и эмоционально-личностном развитии, в частности, среди них:

- 1) ранее использование ребенком высокотехнологичных средств и информационно-коммуникативных инструментов;
- 2) «проживание» ребенком жизненных ситуаций в онлайн-пространстве, подменяющим ему естественную «среду

обитания», при недостаточности исследований, свидетельствующих о положительных либо негативных последствиях;

- 3) самостоятельное и в большинстве случаев стихийное применение дошкольниками интернет-ресурсов в качестве развивающего, обучающего и развлекательного контента;
- 4) увеличение риска развития компьютерной зависимости;
- 5) разрыв в пространственно-временной конфигурации практического применения интернет-ресурсов детьми и взрослыми;
- 6) снижение универсальности фигуры взрослого в жизни ребенка в результате высокого уровня технической грамотными юных пользователей по сравнению с родителями;
- 7) падение действенности мер, ориентированных на регламентирование родителями как экспертами использования ребенком цифровых технологий;
- 8) несоответствие системы образования требованиям современного информационно-цифрового общества при готовности ребенка к освоению «новых» знаний.

Вывод. Выявленные в ходе исследования специфические характеристики условий современности устанавливают действенные трансформационные процессы, наблюдаемые в развитии дошкольника, определяя форму и содержание взаимоотношений ребенка с окружающим его миром. На наш взгляд, исследование рефлексии взаимовлияний представляется на сегодняшний день крайне актуальной в виду необходимости выработки механизма развития современного дошкольника, построении процесса воспитания, соответствующего реалиям окружающего мира, что обеспечит необходимый уровень безопасности и благополучия развития и социализации ребенка в пространства информационно-цифрового Детства.

Литература:

1. Денисенкова, Н.С. и др. Развитие дошкольников в эпоху цифровой социализации. / Н. С. Денисенкова, Т. А. Красило // Современное дошкольное образование. Теория и практика. — 2019. — № 6 (96). — С. 50–57.
2. Коротаева, Е. В. Анализ содержания контекста исследований использования гаджетов с технологией тачскрин детьми дошкольного возраста / Е. В. Коротаева // Педагогическое образование в России. — 2020. — № 5. — С. 49–54.
3. Ларионова, Л. И. и др. Сравнительное исследование интеллектуального развития детей дошкольного возраста в условиях цифровой среды / Л. И. Ларионова, А. Ю. Горбунова // Экопсихологические исследования — 6: экология детства и психология устойчивого развития. — 2020. — С. 465–469.
4. Толмачева, А. А. Социализация и компоненты социальной компетентности дошкольника / А. А. Толмачева // Современное педагогическое образование. — 2020. — № 4. — С. 131–133.

Формирование русской диаспоры в США после 1917 г.

Коробов Артем Юрьевич, учитель английского языка
ГБОУ Лицей № 211 имени Пьера де Кубертена Центрального района г. Санкт-Петербурга

Пилосян Маринэ Каровна, студент магистратуры
Санкт-Петербургский государственный университет

На сегодняшний день перспектива изучения русской миграции в США является актуальной темой в истории. Причин этому несколько. Во-первых, существует множество промежуточных в исследовании иммиграционных потоков рус-

ского населения после 1917 года, ввиду отсутствия данной проблематики в советский период. Во-вторых, не до конца выявлены причины и мотивы данного демографического процесса, в то время как русская миграция является важным элементом

для понимания истории XX века. В-третьих, русская миграция дала толчок к развитию культурной и научной сфер деятельности, что также дает огромный пласт информации о значении данного исторического феномена.

В то же время стоит отметить тот факт, что русская диаспора в США существует до сих пор. На сегодняшний день необходимым является изучение данного явления как политический, социальный и интеллектуальный ресурс, который может стать основой для формирования и укрепления внешнеполитических связей России и США. Поэтому появляется необходимость в изучении внутреннего положения, социального статуса и широты русской диаспоры в США. Подводя итог, можно сказать, что изучение вхождения русского населения в новую социокультурную среду становится одним из актуальных направлений в изучении исторической действительности.

Формирование и развитие русской диаспоры в США проходило постепенно, от создания различных организаций до их слияния в единое сообщество. Участники миграции на данную территорию планировали закрепиться здесь и получить политико-правовую поддержку от страны.

Главной задачей, которая стояла перед русской диаспорой, являлось получение прав среднестатистического американца. Оно включало как общественно-политическую адаптацию, так и право на сохранение своей идентичности. Русское население надеялось на оказание помощи со стороны правительства США в вопросах открытия школ, библиотек, право на изучение родного языка, наделения гражданскими правами и обязанностями, получения медицинского обслуживания, открытия касс взаимопомощи, устройства на работу и т.д. В то же время русская диаспора стремилась получить право на создание официальной организации, которая будет представлять интересы русского населения в США [1; 66].

После проведенного Совещания российских консулов США и представителей русской колонии в 1917 году эмигранты получили право на юридическую помощь, которая включала в себя распространение тех законов, определяющих правовой статус и положение русского населения. Также стало возможным создание комитета по созыву Съезда Российской колонии [1; 66].

Еще одним мероприятием, закрепившим положение русского населения в Америке, рассматривают проведенный 1 февраля 1918 года Первый русский Общеколонийный съезд. Результатом данного съезда стало Федерация русских социалистических организаций [6; 113].

Для поддержания русской диаспоры и поддержания связи между русскими эмигрантами было также предложено создать Комитет Объединенных Русских организаций в Америке. Главной задачей комитета было налаживание связей между русским населением, проживающим на территории США и Канады [7; 103].

Вскоре 9–11 февраля 1918 года прошел Первый русский всегражданский съезд, участие в котором приняло более 30 тысяч русских эмигрантов. Все они представляли определенные экономические, политические или культурные объединения, действующие на территории США. Главным результатом данного съезда стало создание Федерации русских организаций в Америке. Задачами Федерации стало провозглашение русской ди-

аспоры в США, наделение ее гражданскими правами и обязанностями, а также ведение дел просвещения, финансовой поддержки населения, а также формирование дружественных отношений между русским и американским населением [7; 103]. Организации, которые входили в данную Федерацию, имели право участвовать в общегражданских съездах, организовав тем самым Центральный исполнительный комитет, а также получали автономию [4; 56].

В период деятельности Центрального исполнительного комитета было выполнено несколько мероприятий, которые укрепили положение русского населения. Во-первых, начали выпускаться «Известия Федерации», в которых печатались главные новости в области политики, экономики, права и т.д. Во-вторых, было открыто учебное заведение, где дети русских мигрантов могли получать образование на родном языке. В-третьих, было создано юридическое бюро, которым каждый желающий мог получить консультацию и помощь. В-четвертых, было открыто пресс-бюро, которое занималось подготовкой кадров для возникающих организаций. В-пятых, Центральный исполнительный комитет организовал участие в праздновании Дня независимости, что укрепило авторитет в глазах американской власти [8; 67].

Создание Федерации русских организаций в Америке стало важным событием в истории русской миграции в США, так как способствовала определению социального и политического статуса русского населения. В то же время участники данного объединения могли совместно решать возникающие экономические, политические, общественные и культурные проблемы, что улучшало качество жизни русских мигрантов в США.

Стоит отметить также деятельность организаций, занимающихся вопросами эмиграции и реэмиграции. Одной из таких была организация Л.К. Мартенса, который занимал должность официального представителя Советской России в США. Именно под его руководством формировался и организовывался реэмиграционный поток [8; 67].

Одновременно с этим Л. К. Мартенс создал Русское информационное бюро, начавшую свою деятельность в 1919 году в Нью-Йорке. Благодаря данной организации русское население получало достоверную и полную информацию из России. Вместе с тем информационным бюро была организована типография, выпускающая бюллетени и журнал «Soviet Russia». Также через нее проходила организация деловых и политических связей, установление дипломатических отношений между населением Советской России и русской диаспорой в США [4; 77].

В то же время на территории Америки существовали различные представительства русской и советской власти. Общеизвестными были Советское Бюро Л. К. Мартенса, консульство в Нью-Йорке под руководством М. М. Устинова, в Питтсбурге во главе с Г. В. Чирковым, в Чикаго, возглавлявшее А. М. Волковым, в Сан-Франциско под руководством Г. С. Романовского [4; 80]. Данные представительства были правовой и политической опорой для всех русских мигрантов, проживавших на территории США.

Однако в истории жизни и деятельности русской диаспоры в США были и переломные моменты. Одним из таких был так называемый период «красной угрозы», произошедший в 1917–

1920-е гг. Он был связан с идеями антикоммунистической идеологии, которые предполагали угрозу создания мирового коммунизма. В ходе данного периода было разгромлено и закрыто множество организаций русского населения в США, около 6 тысяч было арестовано [4; 82]. Как писал о произошедшем эмигрировавший в США публицист В.М. Зензинов «...последние три-четыре года среди огромной русской колонии Детройта царят апатия и уныние, общественные начинания не прививаются, от политики все отвернулись, организаций почти не существует...» [5; 82].

Общественно-политическая адаптация русских мигрантов в США пришла несколько этапов. Возникающие сообщества, а затем и официальные политические организации смогли добиться улучшения качества жизни русского населения, получения ими прав среднестатистического американца, получение доступа к образованию, медицине, работе. В то же время созданные организации дали возможность сохранить уникальность и идентичность русской диаспоры, ее культурные особенности. Несмотря на произошедший переломный момент в виде периода «красной угрозы» русские мигранты смогли наладить свою жизнь за границей.

Русская диаспора в США, несмотря на возникающие время от времени трудностями, смогла заниматься культурной, творческой деятельностью. Представители интеллигенции, эмигрировавшие в США, начали создавать свои культурные центры, развивать печатную деятельность, открывать выставки и т.д. Всем этим русские мигранты в США смогли внести свой бесценный вклад в развитие культуры новой родины [9; 167].

Основным источником информации, в котором можно было узнать о жизни и деятельности русской диаспоры, являлась русская пресса. Она развивалась достаточно стремительно, поэтому уже к середине XX века на территории Америки насчитывалось 5 ежедневных газет, 14 еженедельных, ежемесячных и ежеквартальных изданий [9; 168].

Первые русские газеты и журналы, возникшие на территории Америки, имели политическую направленность. Так, в Детройте издавался большевистский журнал, а затем газета «Луч», в Нью-Йорке социал-демократическая газета «Новый мир», журнал «Свободное слово», в Чикаго эсеровский журнал «Старое в Новом». Данные газеты и журналы были одной из частью интересов эмигрировавшего русского населения, так как печатали новости, а также различные произведения и сочинения [3; 37–40].

Журналов и газет беспартийного толка также выходило на территории США достаточно много. Они выходили в Нью-Йорке, Лос-Анджелесе, Сан-Франциско, Чикаго, Детройте, Питсбурге. Издаваемые газеты и журналы были различных направлений и жанров, что привлекало большую часть аудитории [1; 180].

Стоит отметить выходившие в Нью-Йорке журналы «Русское слово» и «Русский голос», издателем которых был И.К. Окунцов. Они представляют интерес тем, что в них печатались русско-американский справочник и различные воспоминания русских мигрантов в США, что играло свою роль в адаптации русского населения. Также выходили юмористические журналы, например, «Журнал для всех», «Жизнь и смех»;

литературные «Тройка», «Тропинка»; специализированные «Домашний врач», «Русско-американский вестник промышленности, торговли и сельского хозяйства» [3; 48].

Касаясь творческой жизни русских мигрантов в США, стоит отметить различных выставок. В 1923 году в Бруклинском музее была открыта авангардная выставка русского США и Канады. На ней русские мигранты из культурной среды смогли представить свои работы, тем самым став признанными среди американских критиков. Чуть позже в 1935 году была открыта постоянная выставка русского искусства в Нью-Йорке. Благодаря приобретению известности, русские мигранты играли ключевую роль в культурной жизни новой родины, часто привлекались к работам в сфере искусств [9; 169].

Анализируя сферы науки и образования, то здесь русская диаспора также добилась значительных успехов. Еще в 1905 году в Нью-Йорке было образовано общество взаимопомощи «Наука», которое после 1917–20-х гг. увеличило количество сфер своей деятельности и заняло ключевую позицию в области просвещения русского населения в США. «Наука» издавала свой собственный журнал «Наука и жизнь», а также провела около 150 лекций и 16 литературных вечеров. Позже при обществе была открыта детская школа [1; 144]. Похожим действующим обществом было «Просвещение», при котором была организована школа, проводились лекции и музыкально-литературные вечера.

Одним из главных событий в культурной жизни русских мигрантов в США стало открытие в 1919 году Русского Народного университета в Нью-Йорке. Сотрудниками университета стали известные эмигрировавшие ученые и исследователи (К.М. Оберучев, А.И. Петрункевич, Н.А. Бородин, И.И. Сикорский и т.д.). Данное учебное заведение было разделено на три отделения: подготовительное, общеобразовательное (академическое) и специальное, что помогало расширить и углубить полученные знания обучающихся. В то же время Русский народный университет проводил многочисленные лекционные мероприятия в других городах, что способствовало распространению образования и поддержания его уровня среди русского населения [9; 143].

Подводя итог, можно сказать, что культурная жизнь русского населения на территории США была весьма разнообразной. По всей территории Америки открывались типографии газет и журналов различных жанров, что удовлетворяло культурные потребности разных слоев общества; организовывались выставочные центры, где русские эмигранты могли выставлять свои произведения; открывались учебные заведения, которые кроме программы обучения включали лекционные мероприятия для всех желающих.

Русская миграция в США — один из важнейших вопросов изучения, как русской, так и всеобщей истории в целом. Его изучение остается актуальным, так как ввиду отсутствия данной проблематики в советское время, остается множество пробелов в описании.

В США социально-политическая адаптация русской диаспоры проходила многие этапы. Создавались организации и сообщества, которые пытались отстаивать права русского населения на новой территории, получить доступ к образованию,

медицине, труду и т.д. В то же время русское представительство России в США пыталась наладить дружественные отношения обоим с американцами, чтобы повысить качество проживания на новой территории. Однако не обошлось без кризисных моментов, одним из которых стал период «красной угрозы».

Культурная жизнь русской диаспоры также стремительно развивалась на новой родине. Так как большая часть эмигри-

ровавших в США были представителями высшего общества, они смогли добиться высокого уровня просвещения и образования на территории США. Открытие выставок, детских школ и иных учебных заведений, проведение культурных и образовательных мероприятий, развитие печатного дела — все это характеризует культурный уровень русского населения на территории Америки.

Литература:

1. Вишнякова Н. В. Русская эмигрантская печать в США (1868–1917) // Страницы истории книжной культуры. Новосибирск, 1999. С. 178–205.
2. Воробьева О. В. Система образования и просвещения русской Америки в 1920–1940-е гг. // Преподаватель XXI век. — 2009. — № 3–1. С. 140–148.
3. Газеты русской эмиграции в фондах отдела литературы русского зарубежья Российской государственной библиотеки: Библиогр. каталог. — М., 1994.
4. Зацепина, О. С. Русские в США: Общественные организации русской эмиграции в XX–XXI вв. / О. С. Зацепина, А. Б. Ручкин. — Нью-Йорк, 2011. — 290 с.
5. Зензинов В. Железный скрежет. Из американских впечатлений. Париж, 1927. — 268 с.
6. Нитобург, Э. Л. Русские в США: История и судьбы, 1870–1970. Этноисторический очерк / Э. Л. Нитобург. — М., 2005. — 421 с.
7. Ручкин А. Б. Первая волна русской иммиграции в США. Опыт построения диаспоры // Обозреватель. — 2007. — № 3. — С. 101–107.
8. Ручкин А. Б. Русские в Америке в первой половине XX века. История диаспоры // Власть. — 2007. — № 2. — С. 66–70.
9. Селезнева Т. В. Русская эмиграция в Северной Америке (1920–1930) // Русское зарубежье: история и современность: сб. ст. — 2016. — № 5. — С. 160–173.

Детско-родительские проекты как форма вовлечения в образовательный процесс семей воспитанников ДОУ

Маркелова Светлана Юрьевна, старший воспитатель
МБДОУ «Детский сад № 15» (г. Арзамас, Нижегородская обл.)

В статье автор пытается раскрыть необходимость сотрудничества семьи и образовательного учреждения в интересах ребенка.

Ключевые слова: взаимодействие, сотрудничество, детско-родительский проект.

Изменение государственной политики в области образования повлекло за собой признание положительной роли семьи в воспитании детей и необходимости взаимодействия с ней. Для обеспечения благоприятных условий жизни и воспитания ребёнка, формирования основ полноценной, гармоничной личности необходимо укрепление и развитие тесной связи и взаимодействия детского сада и семьи.

Сегодня актуальным является включение семьи в жизнь ребёнка в детском саду. Один из аспектов этого вопроса — поиск действенных путей сотрудничества, необходимых как педагогам, так и родителям. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования рассматривает взаимодействие родителей и воспитателей как совместную деятельность педагогов и родителей с детьми в процессе проведения акций, тематических вечеров, фестивалей, праздников, экскурсий, проектной деятельности.

Важно отметить, что и педагоги и родители стали осознавать, что сотрудничество между ними положительно сказывается на интересах ребёнка. В связи с этим сегодня деятельность дошкольного учреждения направлена на поиск и обновление форм взаимодействия с семьями воспитанников. Почему сегодня это актуально? За последние несколько лет поменялись дети, поменялись родители. Современные родители более информированы, легче вступают в процесс коммуникации, заинтересованы в разностороннем развитии своих детей, но в то же время им требуется поддержка педагогов.

На наш взгляд, одной из эффективных форм взаимодействия педагогов и родителей, по вовлечению их в образовательный процесс, является проектная деятельность. Проектная деятельность — это совместная деятельность детей, педагогов и родителей, направленная на полноценное и гармоничное развитие детей. В процессе реализации детско-родительских про-

ектов родители из «зрителей» становятся активными участниками воспитательно-образовательного процесса, ощущая себя более компетентными в воспитании детей.

На базе нашего дошкольного учреждения были реализованы проекты разной направленности — экологические, познавательно-творческие, нравственно-патриотические и др.

В детском саду большое внимание уделяется формированию экологических представлений у дошкольников о растительном и животном мире родного края. В связи с этим были реализованы проекты «В стране Насекомии», «Дикие животные наших лесов», «К нам весною прилетели пернатые соседи!», «Зимующие птицы — наши друзья!», «Деревья нашего края», «Лечебные травы».

В рамках проекта «В стране Насекомии» родители воспитанников приняли активное участие в изготовлении дидактических игр — «Летает, плавает, ползет», «Что общего?», «Сложи насекомое», «Угадай насекомое по силуэту», придумали оригинальные шашки в виде пчелок и божьих коровок, изготовленных из камушков и разрисованных совместно с детьми. Родители воспитанников изготовили атрибуты к сюжетно-ролевым играм «Лесничий», «В гостях у Мухи-Цокотухи», «Встреча с муравьем Кузей». А также активно участвовали в квест-игре «В поиске насекомых» и игровом досуге «День рождения Мухи-Цокотухи».

В заключение проекта была организована выставка совместных поделок «Наши друзья — насекомые».

Реализация проектов экологической направленности, при активном участии родителей, позволила не только сформировать у детей экологические представления о мире животных родного края, но и способствовала повышению компетентности родителей в необходимости применения знаний об окружающей среде и деятельности человека, умений экологически грамотно действовать в конкретных жизненных ситуациях.

Особого внимания заслуживает долгосрочный проект «Юные кулинары». В реализацию данного проекта активно включились и дети, и родители.

Известно, что интерес к труду, необходимые трудовые навыки и личностные качества закладываются в детстве. Задача педагогов и родителей — не упустить этот момент, ведь дошкольный возраст — ответственная и благодатная пора, когда ребёнок с радостью открывает для себя удивительный мир окружающей действительности. Труд должен войти в жизнь ребёнка и помочь в его успешном всестороннем развитии.

Цель данного проекта — развитие познавательного интереса дошкольников посредством организации игр — занятий по кулинарии.

Проект был реализован в группе дошкольников 6–7 лет.

Игры — занятия по кулинарии позволяют ребёнку изучать свойства продуктов, закреплять математические знания, (больше, меньше), счет, решение простых арифметических задач, уметь пользоваться схемами, учиться пользоваться бытовыми приборами, соблюдать технику безопасности при работе с приборами и оборудованием.

В рамках проекта в группе был создан уголок «Маленькой хозяйки», наполненный всем необходимым оборудованием.

Образовательная деятельность с воспитанниками реализовывалась по блокам по принципу от простого — к сложному и представляла собой систему игр — занятий по кулинарии.

1 блок занятий — приготовление напитков (чай — обыкновенный, травяной; морс, крушон).

2 блок — салаты: овощные («Осенняя мозаика», «Заячья радость») и фруктовые («Дары солнца», «Мультифрукт»).

3 блок — бутерброды («Хитрый», «Кораблик», «Загадка в лукошке» и др.)

4 блок — работа с тестом («Фигурное печенье», «Валентинки», «Кексики», «Жаворонки»).

Особое внимание уделялось совместной деятельности детей и взрослых. Именно такая деятельность помогает дошкольникам взглянуть на близких людей как на умелых и трудолюбивых людей, сближает детей и взрослых, способствует взаимопониманию.

Родители приняли самое активное участие в реализации данного проекта: придумывали рецепты, проводили мастер-классы для детей по завариванию чая, приготовлению кондитерских изделий, делились собственными кулинарными секретами, приняли участие в конкурсе «Самый правильный бутерброд», в развлечении «Поварята».

Итогом данного проекта стала групповая кулинарная книга, изготовленная совместно педагогами, родителями и детьми.

Дети в процессе реализации проекта научились сравнивать количества продуктов, понимать последовательность действий, следовать указаниям, различать ингредиенты разных текстур, запахов и вкусов, проявлять волевые усилия, доставлять удовольствие ближнему.

Проект «Юные кулинары» позволил дошкольникам достичь определённых результатов, которые помогут им быть успешными и самостоятельными в будущем, на следующей ступени образования.

Следует отметить, родители стали чаще заниматься кулинарным делом вместе с детьми в семье, содействовали развитию любознательности у детей, накоплению представлений об окружающем мире, способствовали созданию условий для развития самостоятельности дошкольника в домашних условиях.

Актуальным стал и проект «В ожидании новогодней елочки». Данный проект помог детям и родителям стать непосредственными участниками подготовки к Новому году, полностью погрузиться в предпраздничную суету, сформировать у детей понятие «праздник Новый год», получить массу ярких впечатлений.

Проект реализовывался в группе воспитанников 5–6 лет. Вид проекта: познавательно-творческий.

Одна из главных задач проекта — привлечение родителей как активных участников жизни группы к подготовке к новому году празднику.

Для реализации проекта «В ожидании новогодней елочки» педагоги изготовили «Адвент-календарь» и совместно с родителями составили задания, которые помогли детям обогатить знания и представления детей о новогоднем празднике.

«Адвент-календарь» — это такой специальный календарь, показывающий время, оставшееся до Нового года.

Каждый день, открывая окошечко календаря, ребята вынимали записочку с творческими заданиями и отсчитывали, сколько дней осталось до новогоднего праздника.

Реализация проекта продолжалась и выходные дни. Вместе с родителями дети вырезали снежинки для украшения группы, делали оригинальные кормушки для птиц, которые развешивали на территории детского сада, пекли вкусное печенье, рисовали новогодние поздравительные открытки, придумывали загадки про Новый год, участвовали в изготовлении новогодних поделок для выставки «Мастерская деда Мороза».

Детско — родительский проект «В ожидании новогодней елочки» вызвал желание всех участников образовательного процесса, и детей и родителей, участвовать в подготовке

к празднику, привлечь родителей к жизни группы. Дошкольники закрепили знания об атрибутах новогоднего праздника, развили элементарные математические представления, проявили интерес к творчеству.

Использование детско-родительских проектов во взаимодействии с семьями воспитанников дает положительные результаты. Родители осознают, что их вовлечение в образовательный процесс, заинтересованное участие в жизни дошкольного учреждения важно не потому, что этого хочет воспитатель, а потому что это необходимо для развития их собственного ребенка. В процессе реализации проектов родители стали активными участниками воспитательного процесса и активными помощниками воспитателя.

Литература:

1. Елисеева Т. Н. Детский сад и семья: современные формы взаимодействия. — М, 2012
2. Михайлова-Свирская Л. В. Работа с родителями: пособие для педагогов ДОО. — М.: Просвещение, 2017
3. Современные формы вовлечения родителей в образовательный процесс ДОО: мастер-классы, проекты, целевые прогулки, спортивные праздники, развлечения, дистанционные проекты, электронная газета: методическое пособие/ под ред. В. А. Деркунской. — СПб.: ООО «ИЗДАТЕЛЬСТВО »ДЕТСТВО — ПРЕСС«, 2019. — 224с. (Методический комплект программы «Детство»)

Педагогический опыт по теме «Театр, творчество и дети»

Милакина Галина Васильевна, воспитатель;

Парахина Светлана Валентиновна, музыкальный руководитель
МБДОУ № 27 «Сказка» г. Северодвинска (Архангельская обл.)

Театрализованная деятельность развивает у детей творческие способности, раскрывая, раскрепощая его как личность, в то же время дает ребенку взаимодействовать со сверстниками, взрослыми включая его многогранный процесс совместного творческого общения.

Ключевые слова: творчество, театр, искусство, игра, фольклор, индивидуальность, личность, эмоции.

Понятие «творчество» имеет многозначный характер и в литературе трактуется по-разному. В широком смысле творчество понимается, как деятельность, результат которой — создание новых материальных и духовных ценностей, отличающихся неповторимостью, оригинальностью и культурно-исторической уникальностью. Иначе говоря, новизна результата творческой деятельности носит объективный характер, поскольку создаёт то, чего раньше не существовало.

Творчество — постоянный спутник детского развития. «Творческая деятельность ребёнка — первый основополагающий этап присвоения социокультурного опыта» (А. Б. Брушлинский, Л. С. Выготский, В. Т. Кудрявцев, Н. Н. Поддьяков и другие). А этот этап неотделим от народной культуры, культуры родного края. (сказки, народные игры, хороводы).

В связи с занятостью родителей, отмечено недостаточное внимание к театру и фольклору, поверхностные знания о разных видах театра в детском саду и применении обыгрывания с детьми.

В нашем современном, интенсивно меняющемся обществе дети, как и взрослые, подвержены стрессам, что негативно сказывается на их здоровье и развитии, сказывается кризис старшего дошкольного возраста.

В театральной деятельности ребенок раскрепощается, передает свои творческие замыслы, получает удовлетворение от деятельности, способствует раскрытию личности ребенка, его индивидуальности, творческого потенциала. Ребенок имеет возможность выразить свои чувства, переживания, эмоции, разрешить свои внутренние конфликты.

Наконец, театрализованная игра является средством самовыражения и самореализации ребенка.

Цель: развитие творческих способностей у детей дошкольного возраста через театрализованную деятельность.

Задачи:

1. Формировать процесс общения ребенка и взрослого в совместном участии в данном процессе.

2. Создавать условия для организации совместной театральной деятельности детей и взрослых, направленные на сближения детей и родителей.

3. Формировать в группе художественно-эстетическую творчески развивающую предметную среду.

4. Развивать эмоциональность и выразительность речи у дошкольников.

5. Привить детям первичные навыки в области театрального искусства (использование мимики, жестов, голоса).

6. Обеспечить взаимосвязь с другими видами деятельности: изобразительной, музыкальной, художественной литературой,

7. Приобщать взрослых и детей к театрально-исполнительской деятельности.

Выявление и развитие творческих способностей начинается с раннего детства. Важная роль в этом процессе отводится эстетическому воспитанию, занятиям детей дошкольного возраста различными видами искусства, детского фольклора, и театрально-игровой деятельности.

Одним из выражений творчества ребенка является фольклор, он служит одним из средств, в формировании мировоззрения ребенка в целом, в его эстетической и нравственной сущности, развивает ассоциативное, образное мышление. Театральная игра, с элементами фольклора, способствует развитию всех видов детского творчества: художественно-речевого, музыкально-игрового, танцевального, сценического. Следовательно, для успешной реализации задач велась совместная работа воспитателя и музыкального руководителя по развитию творческих способностей детей в театрализованной деятельности.

В процессе педагогической работы по театрализованной деятельности мы определили следующие проблемы у детей:

- неумение представлять ребёнком самого себя;
- дети не могут раскрепоститься полностью;
- отсутствие у детей выразительности речи, движений, мимики, жестов

Из наших наблюдений было замечено, в свободной деятельности дети играли в театр, но игры были кратковременны, т.к. не хватало знаний. Учитывая выше изложенное, мы определили, что театрализованно-творческую деятельность надо реализовывать через:

- **кружковую работу**
- просмотр кукольных спектаклей и беседы по ним;
- разыгрывание разнообразных сказок и инсценировок;
- упражнения по формированию выразительности исполнения (вербальной и невербальной);
- упражнения по социально-эмоциональному развитию детей дошкольного возраста
- **предметно-развивающую среду**

Среда является одним из основных средств развития личности ребенка, источником его индивидуальных знаний и социального опыта. Предметно-пространственная среда должна не только обеспечивать совместную театрализованную деятельность детей, но и являться основой самостоятельного творчества каждого ребенка, своеобразной формой его самобразования. Поэтому, при проектировании предметно-про-

странственной среды, обеспечивающей театрализованную деятельность детей, следует учитывать:

- индивидуальные социально-психологические особенности ребенка;
- особенности его эмоционально-личностного развития;
- интересы, склонности, предпочтения и потребности;
- любознательность, исследовательский интерес и творческие способности;
- возрастные особенности;
- **взаимодействие с семьей**
- заинтересовали родителей развитием театрализованной деятельности детей.
- знакомили родителей с разнообразием театров.
- познакомили с художественными произведениями, которые были рекомендованы для чтения.
- рассказали родителям о создании театра дома.
- вовлекали родителей в жизнь детского сада.

В театрализованной деятельности мы включали различные формы работы:

- **работа над речью** с интонациями, с элементами фольклора по программе «Поморочка» авторы: Е. В. Козлова, И. А. Рогозина.

Работа над речью развивает: речевое дыхание и правильную артикуляцию, четкую дикцию, разнообразную интонацию, логику речи; развивать связную образную речь, творческую фантазию, умение сочинять небольшие рассказы и сказки, подбирать простейшие рифмы. Учить произносить скороговорки и стихи, тренировать четкое произношение согласных в конце слова.

- **показ спектаклей, драматизация сказок**

Театральная игра учит детей ориентироваться в пространстве, равномерно размещаться по площадке, строить диалог с партнером на заданную тему; запоминать слова героев спектаклей; развивать зрительно, слуховое внимание, память, наблюдательность, образное мышление, фантазию, воображение, а также интерес к сценическому искусству. Упражняет в четком произношении слов, отрабатывать дикцию. Воспитывает нравственно-этические качества, культуру поведения в театре и в жизни, доброжелательность, контактное отношение со сверстниками, любовь к фольклору. (по программе «Поморочка»)

- **презентации разных видов театра**

театр на руке: би-ба-бо — куклы-герои разных сказок, платочный театр, театр масок с героями к сказкам, теневой театр, перчаточный театр — пальчиковый театр, театр ложек, театр на индивидуальных фланелеграфах с подбором картинок к сказкам на подгруппу детей; театр в книжках, деревянный театр (плоскостной); театр на тросточках — герои разных сказок; театр картинок, театр на гапите.

- **раскрепощения ребенка**

Включает в себя снятие, по возможности, всех стрессообразующих факторов; раскрепощенность, стимулирующую развитие духовного потенциала и творческой активности; внутренние мотивы должны обязательно включать мотивацию успешности, продвижения вперед («У тебя обязательно получится»).

– театральный кружок

Систематическая работа с детьми по формированию музыкально-творческих способностей детей, включающий в себя все виды театрализованной деятельности.

Эти формы работы мы применяли на занятиях, в свободной и самостоятельной деятельности, индивидуальной работе и взаимодействии с семьей.

Для раскрытия творческих способностей детей мы использовали театрализованные игры и упражнения, игры пантомимы, игры превращения, на имитацию голоса, на развитие творческого воображения, фольклорные игры (по программе «Поморочка»)

Проведённая работа по теме «Развитие творческих способностей через театрализованную деятельность» принесла свои результаты: дети стали больше проявлять участие в играх, повысилась активность и инициативность. Овладели в соответствии с возрастом техникой управления куклами различных видов театра. Через театрализованную игру освоили невербальные средства общения: жесты, мимика, движения. У детей развились нравственно-коммуникативные и волевые качества. Дети стали эмоциональнее и выразительнее исполнять песни, танцы, стихи. У них появилось желание придумывать и рассказывать сказки, истории, активизировался словарь детей, её интонационный строй, улучшается диалогическая речь. Дети стали раскрепощаться и творить.

Литература:

1. Н. Е. Вераксы, Т. С. Комаровой и М. А. Васильевой Общеобразовательная программа дошкольного образования «От рождения до школы»
2. Е. В. Козлова, И. А. Рогозина региональная программа «Поморочка»
3. М. Д. Маханёва «Театрализованные занятия в детском саду».
4. М. Ю. Картушина «Русские народные праздники в детском саду»
5. С. И. Мерзлякова Фольклор — музыка — театр: Программы и конспекты занятий для педагогов дополнительного образования, работающих с дошкольниками
6. Н. Сорокина, Л. Миланович программа «Театр-творчество — дети»
7. Т. И. Петрова «Театрализованные игры в детском саду»
8. «Театрализованные игры в ДОУ» О. В. Акулова. ([portal-slovo.ru/Дошкольное образование/36458.php](http://portal-slovo.ru/Дошкольное_образование/36458.php))
9. Проект «Развитие коммуникативных способностей у детей дошкольного возраста средствами театрализованной деятельности». (ozreksosh.ru).

Альтернативные средства коммуникации — карточки PECS

Мироненко Наталья Владимировна, учитель-логопед

ГБУ г. Москвы «Комплексный реабилитационно-образовательный центр» Департамента труда и социальной защиты населения г. Москвы, ОСП «Раменки»

Дети с тяжелыми множественными нарушениями развития (ТМНР), не владеющие речью, находятся в чрезвычайно зависимом положении. «Неговорящего» человека понять очень трудно, он лишен возможности предъявлять свои требования.

Выходом из этой ситуации является обучение ребенка использованию альтернативных средств коммуникации. Альтернативные средства общения могут использоваться как дополнение (если нет речи или речь нет невнятная, мало понятная окружающим).

Коммуникативная деятельность порождается коммуникативными потребностями и умениями. В психолого-педагогических исследованиях (Л. И. Божович, А. В. Запорожец, М. И. Лисина, Д. Б. Эльконин и др.) подчеркивается, что общение — это фактор психического развития ребенка, условие его саморегуляции.

Специальной педагогикой и психологией накоплен значительный опыт формирования коммуникативных умений и навыков у детей с общим недоразвитием речи (Б. М. Гриншпун, Е. Ф. Соботович, С. Н. Шаховская и др.), с расстройством слуха (Р. М. Боскис, Л. П. Носкова, Е. Ф. Рау и др.), зрения (Л. С. Вол-

кова, Л. И. Солнцева и др.), интеллекта (О. П. Гаврилушкина, М. Ф. Гнездилов, Р. И. Лалаева, В. И. Лубовский и др.), сложными сенсорными дефектами (А. Н. Леонтьев, А. И. Мещеряков, И. А. Соколянский и др.) с двигательными нарушениями (К. А. Семенова, Е. М. Мастюкова, И. Ю. Левченко). Эта проблема является одной из наиболее актуальных для современной теории и практики логопедии, так как от навыка общения ребенка зависит его дальнейшая социализация и адаптация. Однако, при общей разработанности проблемы формирование предпосылок к коммуникативной деятельности у безречевых детей специальному анализу не подвергалось.

В настоящее время практически отсутствуют данные о безречевых детях (С. С. Генфон, М. Ф. Фомичева), остается малоизученным вопрос о коммуникации на невербальном уровне. Недостаточная теоретическая разработанность выделенного аспекта и связанный с ней дефицит методических рекомендаций ставят логопедов перед необходимостью использовать приемы, не рассчитанные специально на безречевых детей. Проблема формирования коммуникативной деятельности у таких детей требует дальнейшей разработки, определения

новых подходов к организации, средствам, формам и приемам обучения.

Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 21 декабря 2012 г. № 273-ФЗ гарантирует право на образование для всех обучающихся, включая детей с ограниченными возможностями здоровья, предусматривая их обучение и воспитание в общеобразовательных организациях на основе адаптированной образовательной программы и в специальных образовательных организациях. До недавних пор дети, нарушение интеллекта которых сочеталось с нарушениями зрения, слуха, речевого развития, эмоционально-волевой сферы, опорно-двигательного аппарата, психическими расстройствами и расстройствами аутистического спектра, считались необучаемыми, т.к. они не могли освоить общеобразовательные программы, воспитанием зачастую занимались родители, не обладающие знаниями в области специальной педагогики и психологии. Очень часто таким детям в будущем была уготована жизнь в изоляции от общества психоневрологических интернатах.

Современные данные специальных педагогических дисциплин позволяют говорить о том, что необучаемых детей нет, но у них есть разные возможности для обучения. С 1 сентября 2016 г. вступил в силу Федеральный государственный образовательный стандарт образования обучающихся с ТМНР, в котором представлена совокупность требований по обучению и воспитанию не только детей различными нарушениями: эмоциональными, сенсорными, двигательными.

Федеральный государственный образовательный стандарт образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) решает задачи по созданию наилучших условий для реализации образовательных возможностей таких детей, определяет требования к результатам обучения.

Дети с тяжелыми множественными нарушениями развития, не владеющие вербальной речью, часто зависят от окружения. Им не принадлежит инициатива коммуникации. Такие особенности детей, как ограниченный пассивный словарь, отсутствие или недостаточная мотивация к речевой деятельности в частности и коммуникации вообще, а также неумение осуществлять речевое взаимодействие, ограничивают процесс общения таких детей с другими людьми, затрудняют расширение их социальных контактов. Окружающие обращаются к ним тогда, когда имеют для этого желание, причину или время. Недопонимание со стороны ребенка требований взрослого, неспособность донести до другого человека свои желания ведут к проявлениям нежелательного поведения. Став взрослым, такой человек может стать агрессивным оттого, что он лишен права выбора, что его не понимают, или послушным, не верящим в себя, в свои силы.

Чтобы уменьшить нежелательные для общества проявления, специалисты образовательного учреждения должны найти возможность заменить вербальную коммуникацию другими средствами.

В России и за рубежом накоплен большой опыт по применению средств альтернативной (дополнительной, поддерживающей) коммуникации. По данной теме существует большой выбор в использовании различных средств альтернативной коммуникации (жесты, взгляды, мимика, графические символы, технические устройства и др.) При выборе средства коммуникации необходимо учитывать интеллектуальные, психосоциальные, моторные возможности ребенка.

В настоящее время тенденция роста численности воспитанников-инвалидов, посещающих организации, осуществляющие образовательную деятельность по образовательным программам дошкольного образования, присмотр и уход за детьми (таблица 1).

Таблица 1. Данные Росстата

| На конец года | 2013 | 2014 | 2015 | 2016 | 2017 | 2018 | 2019 | 2020 |
|--|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|
| Численность воспитанников-инвалидов, человек | 36167 | 37699 | 37879 | 39604 | 42029 | 46456 | 54691 | 60551 |
| в процентах от общей численности воспитанников, посещающих организации, осуществляющие образовательную деятельность по образовательным программам дошкольного образования, присмотр и уход за детьми | 0,7 | 0,7 | 0,7 | 0,7 | 0,7 | 0,7 | 0,8 | 0,8 |

Образовательное учреждение «Раменки» является обособленным структурным подразделением Государственного бюджетного учреждения «Комплексный реабилитационно-образовательный центр». В Центре созданы все условия для лиц с тяжелыми ограничениями жизнедеятельности.

По данным логопедического обследования, воспитанники ГБУ «КРОЦ» имеют речевые нарушения различной этиологии и степени выраженности.

Анализ речевого развития воспитанников ГБУ КРОЦ показал, что контингент обучающихся с тяжелыми речевыми нарушениями значительно увеличился.

Обучающиеся с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата имеют мозаичные нарушения высших психических функций, без коррекционно-развивающего сопровождения, а также без специальных педагогических условий и специальных методов обучения, они не смогут полностью ов-

Таблица 2. Анализ коммуникативных навыков воспитанников на уровне разборчивости речи

| | 2015–2016 | 2016–2017 | 2017–2018 | 2018–2019 | 2019–2020 |
|--------------------------------------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| Отсутствие речи | 3% | 2% | 6% | 9,5% | 13% |
| Речь малопонятна для окружающих | 21% | 24% | 27% | 26% | 23% |
| Речь смазана, понятна для окружающих | 71% | 67% | 58% | 55,5% | 54% |
| Речь в пределах нормы | 6% | 8% | 9% | 9% | 10% |

ладеть знаниями, умениями и навыками, соответствующими требованиям ФГОС.

Только непрерывное коррекционно-развивающее сопровождение учащихся всех возрастов может обеспечивать динамику в коррекции отклоненных функций и поддержание достигнутых результатов на стабильном уровне.

Для обучающихся характерны разнообразные расстройства эмоционально-волевой сферы, которые характерно сказываются на усвоении программного материала и общем состоянии воспитанников:

- повышенная тревожность — 56%;
- неадекватная самооценка — 70%;
- неадекватный уровень притязаний — 42%;
- низкая учебная мотивация — 21%.

Особую значимость приобретает формирование предпосылок к коммуникативной деятельности у безречевых детей в связи с многообразием проявлений структуры дефекта при отсутствии речи, когда недоразвитие языковой сферы в определенной мере коррелирует с нарушением познавательной деятельности.

Таким образом, социальная значимость данной проблемы, отсутствие системности в подходе к формированию предпосылок к коммуникативной деятельности у безречевых детей, необходимость и возможность ее совершенствования определяют актуальность настоящего исследования и проектный способ ее решения.

Главной целью работы является создание условий для формирования предпосылок у безречевых детей с ТМНР к коммуникативной деятельности средствами альтернативной коммуникации.

Для достижения поставленной цели необходимо решить задачи, направленные на:

- создание системы работы по формированию коммуникативной деятельности у безречевых детей;
- разработка программы «Азбука общения»;
- формирование речевой среды.

Поставленные задачи определяют следующие направления деятельности:

- информационный мониторинг особенностей коммуникативной деятельности у безречевых детей, определение ее базовых составляющих;
- разработка и апробация приемов экспресс-диагностики, проведение системного анализа полученных результатов в соответствии с выявленными особенностями коммуникативного развития.

В отношении получателей услуг (несовершеннолетних с тяжелыми множественными нарушениями развития):

1. Дети должны овладеть доступными средствами коммуникации и общения — вербальными и невербальными, научиться понимать обращенную речь, смысл рисунков, фотографий, пиктограмм, карточек PECS (The Picture Exchange Communication System — система общения при помощи обмена карточками), уметь пользоваться средствами альтернативной коммуникации: жестами, взглядами, коммуникативными карточками PECS.

2. У несовершеннолетних необходимо сформировать навыки пользования средствами альтернативной коммуникации (в рамках коррекционного курса «Альтернативной коммуникации»), развить умение пользоваться доступными средствами коммуникации в практике экспрессивной и импрессивной речи для решения соответствующих возрасту житейских задач, повысить мотивацию к овладению коммуникативными навыками общения и взаимодействия в разнообразных видах детской деятельности.

В результате коррекционно-развивающих занятий несовершеннолетние должны:

уметь вступать в контакт, поддерживать и завершать его, используя невербальные и вербальные средства, соблюдать общепринятые правила коммуникации;

уметь использовать средства альтернативной коммуникации в процессе общения: использование предметов, жестов, взгляда, шумовых, голосовых, подражательных реакций для выражения индивидуальных потребностей; пользование индивидуальными коммуникативными карточками PECS, таблицами с графическими изображениями объектов и действий путем указания на изображение или передачи карточки с изображением, либо другим доступным способом; общение с помощью электронных средств коммуникации (коммуникатор, компьютерное устройство).

Методологической основой работы явились основополагающие принципы, разработанные в отечественной специальной психологии. Работа по этим принципам дает возможность учитывать индивидуальные особенности и различия обучающихся, с учетом особенностей составлять индивидуальное календарно-тематическое планирование для каждого из них, подбирать дидактический и игровой материал. Учебное содержание таких предметов как самообслуживание, социально-бытовая ориентировка, хозяйственно-бытовой труд строится таким образом, чтобы оно способствовало повышению социальной мотивации, т.е. чтобы у учащихся возникали потребность и активность в учебной деятельности, в овладении жизненными умениями и навыками в той мере, в какой они для них доступны практически: самообслуживание; бытовые дела; социальные контакты; правильное поведение в общественных местах; передвижение в пространстве; коммуникативное развитие.

Были обследованы несовершеннолетние в количестве 51 человек, выявлены следующие нарушения:

1. Нарушение слуха.
2. Двигательные нарушения, создающие моторные трудности (дизартрия, анатрия, апраксия).
3. Интеллектуальные проблемы, влияющие на способность усвоения вербальных символов.
4. Эмоциональные проблемы и нарушение контакта.
5. Множественные нарушения развития.

Результаты диагностики



Таблица 4. Речевые нарушения у детей дошкольного возраста

| Речевые диагнозы | % |
|--|----|
| 1 уровень тяжелые нарушения речи (анатрия, дизартрия, аутизм, сенсорные нарушения) | 10 |
| 2 уровень нарушения речи (дизартрия, аутизм, сенсорные нарушения) | 30 |
| ОНР (Системное нарушения речи): | |
| 1 уровень нарушения речи (дизартрия, алалия, сенсорные нарушения) | 20 |
| 2 уровень нарушения речи (дизартрия, алалия, сенсорные нарушения) | 40 |
| 3 уровень нарушения речи (дизартрия, алалия, сенсорные нарушения) | 20 |

Таблица 5. Речевые нарушения у учащихся школьного отделения

| Речевые диагнозы | % |
|--|----|
| 1 уровень тяжелые нарушения речи (анатрия, дизартрия, аутизм, сенсорные нарушения) | 10 |
| «безречевые» дети | |
| 2 уровень нарушения речи (дизартрия, аутизм, сенсорные нарушения) | 20 |
| 3 уровень нарушения (дизартрия, аутизм, сенсорные нарушения) | 30 |
| ОНР (Общее нарушения речи): | |
| 1 уровень нарушения речи (дизартрия, алалия, сенсорные нарушения) | 10 |
| 2 уровень нарушения речи (дизартрия, алалия, сенсорные нарушения) | 30 |
| 3 уровень нарушения речи (дизартрия, алалия, сенсорные нарушения) | 10 |

Проанализировав полученные результаты диагностики мы сделали вывод, что 19.6% детей относятся к безречевым. У безречевых детей отмечается нарушение многих высших психических функций, особенно на уровне произвольности и осознанности.

Отсутствие речи обуславливает ряд особенностей. У большинства детей наблюдается дефицит невербальных компонентов коммуникации. Наиболее часто у безречевых детей понимание речи подтверждается невербальными средствами: жестом, показом.

В общем комплексе мероприятий по формированию предпосылок к коммуникативной деятельности важным направлением является работа с родителями, формы и содержание работы с ними определяются степенью их готовности к сотрудничеству и носят дифференцированный характер. Продуктивность коррекционной работы гарантирована только при наличии обратной связи со стороны родителей, педагогов и других участников проекта. В коррекционной работе реализуется деятельный поход, предполагающий включение детей в разные виды игровой деятельности, различные по содержанию, сложности. По формированию навыков, применения средств альтернативной коммуникации в процессе общения безречевые дети мы рекомендуем включать в индивидуальные занятия учителя, воспитателя по развитию речи. Строится работа с детьми по четкому алгоритму, позволяющему ему неоднократно закреплять полученные знания.

Организация коррекционно-развивающих занятий. Использование приемов обучения альтернативным средствам общения зависит от этапа занятия:

Взаимодействие с семьями дошкольников и включение их в коррекционный процесс в рамках консультаций, тетрадей взаимодействия с семьей «Развивай — ка», используя разрезной материал для проведения домашних заданий с ребенком. Данная работа осуществляется с целью повышения родительской компетенции: обучение родителей методам взаимодействия с детьми в образовательном процессе. Родители сами приобщаются к средствам, поддерживающим коммуникации, начинают понимать их значение для грамотного развития ребенка.

В Москве созданы и работают профильные методические объединения для специалистов социальных учреждений, для дефектологов, для воспитателей в системе Департамента труда и социальной защиты населения, которые действуют на окружном и городском уровнях. Эти объединения созданы для взаимодействия специалистов, работающих по профессиональной линии. Они направлены на повышение профессионального, культурного и творческого роста специалистов, путем взаимного профессионального общения, обмена опытом. При медицинском центре «Милосердие», который располагается на территории обители, дети, страдающие ДЦП проходят бесплатное лечение, а так же коррекционно-развивающее обучение. Специалистами Центра накоплен большой опыт по социальной адаптации детей и применению альтернативных средств коммуникации. В дальнейшем планируется в рамках проекта взаимное сотрудничество с ГБЦ «КРОЦ» и с медицинским центром «Милосердие».

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Предложенная система коммуникации способствовала развитию речи, увеличению активного словаря, улучшению фонематического восприятия, уменьшению трудностей пространственного восприятия, конструктивного праксиса, симультанного зрительного гнозиса и орального праксиса,

расширению рамок коммуникации с использованием мимики, жестов и знаково-символической деятельности, что вело в конечном счете к развитию коммуникативной сферы деятельности безречевых детей.

Результаты контрольного исследования доказывают, что предложенная программа «Азбука общения», по формированию предпосылок к коммуникативной деятельности, учитывающая ее специфику, положительно влияет на познавательное развитие и психические процессы у детей ТМНР.

Организация мониторинга связана с определением и выбором оптимального сочетания разнообразных форм, видов и способов с учетом особенностей конкретной ситуации. Мониторинг дает возможность проводить направленный анализ причин отсутствия положительной динамики в формировании коммуникативной деятельности с опорой на сделанный ранее прогноз, и с учетом этого мобильно вносить изменения в индивидуальные коррекционные программы.

Обучающиеся со сложной структурой дефекта, имеют целый комплекс отклонений в поведении. У таких детей отмечается повышенная агрессивность, расторможенность, дефицит внимания, отклонения в эмоционально-волевой сфере и, как правило, не сформированы коммуникативные навыки. У большинства из них отсутствует опыт контактов вне дома со сверстниками и взрослыми. Устная речь моим ученикам, как средство коммуникации, не доступна. Дети ограничены в выражении своих желаний, намерений, чувств, потребностей.

Актуальность использования альтернативных средств коммуникации, обусловлена тем, что в настоящее время, растет количество детей, имеющие такие нарушения, при которых речь либо отсутствует, либо представлена отдельными вокализациями. И поэтому карточки PECS необходимы для взаимопонимания ребенка и взрослого.

Обучение ребенка использованию средств коммуникации является сложным процессом, который охватывает специалистов из разных областей (педагогов, психологов, логопедов, медицинских работников, но основным звеном в такой работе является взаимодействие детей с родителями.

Значение использования системы PECS в обучении детей с ТМНР.

1. Позволяет использовать картинки для просьб, комментариев и описаний, а в конечном итоге и для разговора.
2. Коммуникация становится наглядной и более понятной.
3. Ребенок начинает самостоятельно сообщать, чего он хочет.
4. Корректирует нежелательное поведение.
5. Мотивирует развитие устной речи.
6. 6 Картинку понять очень просто.
7. Ее применение постоянно расширяется.
8. Она опирается на сильные стороны ребенка.
9. Она дешева, экономична.
10. Применение карточек PECS эффективна, что подтверждается исследованиями.

Литература:

1. Федеральный Закон Российской Федерации «Об образовании Российской Федерации» от 29.12.2012 г. No 273-ФЗ.

2. Федеральный закон от 28 декабря 2013 г. № 442 «Об основах социального обслуживания граждан в Российской Федерации» // www.garant.ru
3. Закон города Москвы О дополнительных мерах поддержки инвалидов и других лиц с ограничениями жизнедеятельности в городе Москве от 26.10.2005 № 55 (в редакции Закона города Москвы от 23.06.2010 № 29).
4. Алексеева Е. И. Формирование навыков общения с использованием средств альтернативной коммуникации у детей с тяжёлыми и множественными нарушениями развития // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. — 2014. — №3. — Цветная вкладка.
5. Баряева Л. Б., Логинова, Е. Т., Лопатина, Л. В. Я — говорю! Я ребёнок. Упражнения с пиктограммами: рабочая тетрадь для занятий с детьми. — М.: Дрофа, 2007
6. Дедухина Г. В. Кириллова, Е. В. Учимся говорить. 55 способов общения с неговорящим ребёнком. М.: Издательский центр «Техинформ», МАИ, 1997.
7. Забрамная С. Д. Психолого-педагогическая диагностика умственного развития детей: Учеб. для студентов дефектол. фак. педвузов и ун-тов. — 2-е изд., перераб. — М.: Просвещение: Владос, 1995.
8. Иншакова О. Б. Развитие и коррекция графо-моторных навыков у детей 5–7 лет. Часть 1 — М.: ВЛАДОС, 2005
9. Иншакова, О. Б. Альбом для логопеда. — М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. — 280с.:
10. Кириллова Е. В. Логопедическая работа с «безречевыми» детьми / СПб: Союз, 2011
11. Кириллова Е. В. Логопедическая работа с безречевыми детьми: Учебно-методическое пособие. — М.: ТЦ Сфера, 2011
12. Кириллова Е. В. Начальные этапы коррекционной работы с безречевыми детьми // Логопедия. 2005. № 3 (9)
13. Кириллова Е. В., Мамаева, А. В. Формирование основ коммуникации у безречевых детей 7–9 лет со сложной структурой дефекта // Детская и подростковая реабилитация. 2007. № 2 (9).
14. Куликовская, Т. А. Артикуляционная гимнастика в считалках: пособие для логопедов, воспитателей логопедических групп и родителей — М.: Издательство Гном и Д, 2008
15. Лынская М. И. Формирование речевой деятельности у неговорящих детей с использованием инновационных технологий: [пособие для учителя-дефектолога] / М. И. Лынская; под ред. С. Н. Шаховской. — М.: ПАРАДИГМА, 2012
16. Матвеева, О. В. Альтернативная коммуникация (из практики работы). // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. — 2015. — №7. — С. 42–47.
17. Рудакова, Е. А. Разработка индивидуальной программы обучения ребёнка с тяжёлыми и множественными нарушениями развития. // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. — 2014. — №3. — С. 20–22.
18. Течнер, С., Мартинсен, Х. Введение в альтернативную и дополнительную коммуникацию: жесты и графические символы для людей с двигательными и интеллектуальными нарушениями, а также с расстройствами аутистического спектра. — М.: Теревинф, 2014
19. Тищенко, Т. Н. Учим говорить особенного ребёнка. — М.: Издательский дом «Регламент», 2009
20. Худенко Е. Д., Дедухина, Г. В., Кириллова, Е. В. Как организовать общение с неговорящим ребёнком: Метод, пособие. Сб. № 1. М., 2007
21. Царёв А. М. Требования к структуре образовательных программ для детей с тяжёлыми и множественными нарушениями развития и к возможным результатам их освоения в контексте разработки ФГОС для обучающихся с ОВЗ. // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. — 2014. — №3. — С. 12–19.

Формирование ценности здорового образа жизни у старших школьников посредством привлечения педагогов к здоровому образу жизни

Пилипенко Денис Александрович, студент
Амурский государственный университет (г. Благовещенск)

В статье авторы пытаются определить важность для формирования ценности здорового образа жизни у старших школьников здорового образа жизни у педагогов.

Ключевые слова: здоровый образ жизни, дети старшего школьного возраста, педагог, здоровьесбережение, здоровьесберегающие технологии.

Дети — это будущее нашей страны, а здоровые дети — это счастливое и здоровое будущее нашей страны. В современном мире, под влиянием различных факторов (плохая экологическая среда, вседозволенность, низкий уровень контроля

за жизнью детей со стороны семьи и школы, легкодоступность психически активных веществ (ПАВ)) у детей формируется привычка к не здоровому образу жизни, особенно ярко это проявляется в подростковом возрасте, у старших школьников [2].

Связанно это чаще всего с психическими особенностями данного возраста: юношеский максимализм, желание занять лидирующие позиции в обществе сверстников, желание попробовать новое и, как правило, запрещенное. Все это вредит не только детям, подвергающимся плохим привычкам, но и их окружению, младшим товарищам, в связи с этим проблема формирования ценности здорового образа жизни у старших школьников является актуальной в современном обществе [1].

Школа — это то место где ребенок проводит большую часть своего времени, в связи с чем она обладает большим потенциалом в вопросах формирования ценности здорового образа жизни, а педагог в данном случае является проводником и наставником. На уроках гуманитарной направленности у педагогов есть возможность сформировать у детей стремление к здоровому образу жизни, определить круг вопросов по этой проблеме, воспитать и закрепить некоторые полезные привычки. Немаловажным в данном вопросе является и то, как сам педагог относится к здоровому образу жизни.

В связи с вышеизложенным мы провели анкетирование педагогов в одной из школ г. Благовещенска Амурской области на тему здорового образа жизни. В анкетировании приняли участие 56 педагогов, в том числе учителя физической культуры, ОБЖ, классные руководители и другие учителя-предметники. Выяснилось, что здорового образа жизни придерживаются лишь 30% педагогов, 15% респондентов нейтрально относятся к своему здоровью и не уделяют ему особого внимания, 30% педагогов от здорового образа жизни отказались и имеют вредные привычки, 25% опрошенных отказались от комментариев. Исходя из этого мы можем сделать вывод о том, что большинство педагогов не могут на личном примере показать учащимся необходимость здорового образа жизни, так же как и не могут грамотно донести информацию, так как они не владеют здоровьесберегающими технологиями. Из-за отсутствия пропаганды здорового образа жизни в данной школе у старших школьников наблюдаются такие проблемы как: табакокурение, распитие спиртных напитков, проблемы со здоровьем, употребление ПАВ. Что в свою очередь может привести к гораздо более сложным последствиям (алкоголизм, наркомания, токсикомания, делинквентное поведение и т.д.).

Школа, в которой проводилось исследование, в целом не имеет концепции развития и сохранения здоровья школьников. Система образования и воспитания является, согласно закону «Об образовании в Российской Федерации», одним из главных факторов экономического, политического и социального прогресса общества [4]; она в процессе своей деятельности не только формирует моральные качества развивающейся личности, но и недостаточно внимания уделяет формированию здорового образа жизни индивида, что нужно исправлять. А исправить это поможет разработанный нами курс лекций и семинаров для педагогов «Здоровый образ жизни школьника начинается с меня!». Ведь как мы уже пояснили, педагог, неграмотный в вопросах здоровьесбережения, не может осуществлять эффективную работу с детьми по данному направлению.

Реализация курса лекций и семинаров проходила по следующему плану: занятия проводились два раза в неделю, в начале недели проходила лекция по одной из 5 тем (медико-гигиениче-

ские технологии, физкультурно-оздоровительные технологии, экологически здоровьесберегающие технологии обеспечения безопасности жизнедеятельности по Н. К. Смирнову), в конце недели семинарское занятие, занятия длились по 2 академических часа. В ходе реализации разработанного нами курса лекций мы смогли достигнуть следующих результатов, у педагогов повысился уровень знаний в области [3]:

— Медико-гигиенических технологий (МГТ). К медико-гигиеническим технологиям относятся контроль и помощь в обеспечении надлежащих гигиенических условий в соответствии с регламентациями СанПиНов.

— Физкультурно-оздоровительных технологий (ФОТ). Это технологии которые направлены на физическое развитие занимающихся: закаливание, тренировку силы, выносливости, быстроты, гибкости и других качеств, отличающих здорового, тренированного человека от физически немоощного.

— Экологически здоровьесберегающих технологий (ЭЗТ). Направленность этих технологий — создание природосообразных, экологически оптимальных условий жизни и деятельности людей, гармоничных взаимоотношений с природой. В школе — это и обустройство пришкольной территории, и зеленые растения в классах, рекреациях, и живой уголок, и участие в природоохранных мероприятиях.

— Технологий обеспечения безопасности жизнедеятельности (ТОБЖ). Грамотность учащихся по этим вопросам обеспечивается изучением курса ОБЖ, педагогов — курса «Безопасность жизнедеятельности», а за обеспечение безопасности условий пребывания в школе отвечает ее директор.

— Здоровьесберегающих образовательных технологий (ЗОТ). Они определяют структуру учебного процесса, частично регламентированную в СанПиНах, способствующих предотвращению состояния переутомления, гиподинамии и других дезадаптационных состояний.

После проведения всего курса лекций и семинаров нами было проведено повторное анкетирование педагогов, которое дало следующие результаты: к 30% педагогов придерживающихся здорового образа жизни прибавилось еще 40% учителей, которые задумались над состоянием своего здоровья и уже делают первые шаги на пути к здоровому образу жизни. Нам не удалось убедить отказаться от вредных привычек всего лишь 10% учителей, но даже они освоили первоначальные навыки здоровьесберегающих технологий, которые успешно применяются на практике. Нейтрально к своему здоровью относится теперь 10% респондентов, а еще 10% педагогов отказались отвечать на вопросы.

Благодаря приобретенным в ходе лекций знаниям и освоенным в ходе семинарам умениям сохранения и укрепления здоровья учащихся воспитание здорового образа жизни в данной школе выйдет на качественно новый уровень. Педагог, придерживающийся здорового образа жизни — это лучший пример для подражания старшеклассников. Человек, умеющий не только интересно рассказать, но и способный показать и привести пример из жизни это самый лучший учитель. Все это еще раз подчеркивает важность владения здоровьесберегающими технологиями и важность соблюдения здорового образа жизни педагогами.

Литература:

1. Анушкевич, Н. В. Формирование здорового образа жизни старших школьников в процессе индивидуализации их физического воспитания: специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования»: диссертация на соискание ученой степени доктора педагогических наук / Анушкевич Наталья Владимировна; Барнаулский государственный педагогический университет. — Барнаул, 2005. — 191 с. — Текст: непосредственный.
2. Выготский, Л. С. Педагогическая психология / Л. С. Выготский. — Москва: Педагогика-пресс, 1996. — 236 с. — Текст: непосредственный.
3. Павлова, Маргарита Здоровьесберегающие технологии / Маргарита Павлова. — Текст: электронный // Центр подготовки педагогов к аттестации: [сайт]. — URL: http://moi-rang.ru/publ/metodicheskie_materialy/pedagogicheskie_tekhnologii/zdorovesberegajushhie_tekhnologii/12-1-0-27 (дата обращения: 09.03.2021).
4. Петрова, Л. В. Воспитание у старших школьников стремления к здоровому образу жизни / Л. В. Петрова. — Текст: непосредственный // «Науки об образовании». — Екатеринбург: Педагогическая практика, 2014. — С. 86–88.

Использование бережливых технологий в образовательных организациях

Пустовалова Юлия Егоровна, воспитатель

МАДОУ «Детский сад комбинированного вида № 1 «Снежинка» поселка Троицкий Губкинского р-на Белгородской обл.

Гришакова Ульяна Александровна, воспитатель;

Костякова Наталья Алексеевна, воспитатель

МАДОУ Детский сад комбинированного вида № 2 «Сказка» п. Троицкий (Белгородская обл.)

«Бережливое производство» входит сегодня во многие сферы: здравоохранение, торговля, медицина, и т.д. Образование не является исключением, но имеет свои особенности, поскольку надо понимать, что разговор с детьми дошкольного возраста должен идти на материалах, близких к их пониманию, касаться таких тем, которые дети-дошкольники могут связать со своим возрастом, накопленным детским опытом.

Внедрение в дошкольное образование бережливых технологий способствует развитию у детей деловых качеств личности, формирует навыки рационального использования времени природопользования. Что позволит в дальнейшей жизни правильно ориентироваться в различных жизненных ситуациях, творчески, самостоятельно, действовать, а следовательно, строить свою жизнь более организованно, разумно.

Реализация бережливых технологий в детском саду тесно связано с необходимостью сделать развивающую среду понятной, доступной безопасной, с этой целью мы используем визуализацию: там, где ребенок может обезопасить себя сам, используем метод воздействия на сенсорику сигнальные цвета, знаки безопасности и сигнальные разметки; алгоритмы, которые позволят оптимизировать процессы в детском саду. Например, дежурство, мытье рук, уборка кроватей, игрушек, и т.д.

Так как время для ребенка — понятие слишком абстрактное, для него, что 15 минут, что полчаса одинаково, поэтому нужно немного визуализировать то, чего ребенок не может потрогать и увидеть. Для того чтобы научить детей рационально планировать свой день мы используем канбан, который поможет легко научить ребенка правильно распоряжаться таким ценным и невосполнимым ресурсом, как время

Совместно с детьми была изготовлена канбан — доска, состоящая из трех колонок: что нужно сделать, что я делаю, что

сделано. Так как не все дети старшего дошкольного возраста умеют читать, мы решили изобразить названия колонок в виде зарисовок — пиктограмм. К колонке «Что нужно сделать» была подобрана пиктограмма с изображением восклицательного знака, чтобы привлечь внимание детей на предстоящие дела. К колонке «Что делаю» мы изобразили фигуру человека в движении. Колонку «Что сделано» отметили изображением флешерки, которое ассоциировалось с завершением дела. Планируемые дела мы зарисовывали на клейких стикерах разных цветов. Таким образом, дети с утра сами составляют, какие события будут происходить сегодня. Таким образом, дети самостоятельно строят распорядок дня.

Соблюдая принципы 5С, у детей формируется бережливое отношение к вещам, книгам, предметам. Например, в раздевалке на дверцах шкафчиков висят картинки с алгоритмами размещения вещей, чтобы ребенок мог наглядно увидеть и выполнить как правильно и быстро одеться, и правильно сложить снятые вещи.

Для развития у детей умения планировать свою деятельность и прогнозировать результат, мы используем алгоритм — точное предписание о том, какие действия и в какой последовательности надо выполнить, чтобы достичь результата в любой из задач определенной вида.

Чтобы научить детей поддерживать порядок в группе, мы внедряем метод стандартизации. С этой целью в группе наклеили картинки символы, где что должно находиться и теперь ребенок четко знает, куда нужно ставить после игры игрушки, где находятся материалы для изобразительной или иной деятельности, в каком ящике лежит конструктор, а на какой полке — книжки.

В рамках деятельности бережливого производства применен метод оконтуривания для стола, куда дети по окончании

приема пищи относят посуду, составляя глубокие тарелки на картинку с глубокой тарелкой, мелкие — на соответствующую картинку, и так же чашки. Это помогает избежать хаоса на столе, приучает выполнять определённые действия дежурных по столовой, облегчает труд младшего воспитателя.

Для создания бережливого пространства, приобщения детей к порядку, родители помогли и изготовили парковочные комплексы для детского транспорта. Теперь, приезжая в детский сад на велосипеде или самокате, ребенок с гордостью ставит свой транспорт на парковку «как взрослый».

Для формирования бережного отношения к природе, в нашем детском саду был реализован проект «Люди вместе, мусор врозь» (сортировка мусора на бумажный, пластиковый и органический). В ходе данного проекта ребята с большим удовольствием выполняют сортировку мусора на бумажный, пластиковый и органический, узнали о способах его утилизации, о вторичном использовании бытовых и хозяйственных отходов. На территории детского сада оборудованы контейнеры для разного вида мусора, организована выставка работ, сделанных детьми совместно с родителями «Вторая жизнь вещей из отходов».

Многие родители сетуют на то, что дети не знают цену деньгам, не берегут вещи, игрушки, требуют дорогих подарков. Включение в образовательную деятельность ДОО основ экономического воспитания может помочь в плане воспитания у ребенка деловитости, и бережливости, рационального поведения в отношении простых обменных операций, здоровой ценностной оценки любых результатов труда, будь то товары или деньги. С этой целью нами были разработаны технологические карты сюжетно-ролевых игр по формированию основ финансовой грамотности, подобран наглядно-иллюстративный материал, создан лэпбук «Юные экономисты», который позволяет преподнести элементарные финансовые понятия в макси-

мально доступной и увлекательной для детей форме. Благодаря ему мы формируем у дошкольников представление об истории появления денег, закрепляем знания детей о монетах и банкнотах других стран, литературных произведениях, в которых есть упоминание о деньгах, банках, продажах, обмене, формируем правильное отношение к деньгам как предмету жизненной необходимости, а также воспитываем интерес к теме финансов, бережного отношения к деньгам.

Формирование бережливой культуры внедряется и в работу педагогов. Это организация рабочего места воспитателя. Использование инструмента правильной организации рабочего места устраняет множество потерь в обеспечении оптимальности структурирования и хранения дидактического материала, которое организовано таким образом: первый ящик — часто используемые материалы; второй ящик — иногда используемые материалы, которые могут в данный момент не востребованы; третий ящик — личные вещи.

Проведена маркировка папок в педагогическом шкафу по цветам (каждый цвет соответствует определенному разделу). Каталог дидактического и методического материала составлен с учетом цветовой маркировки на папках. С целью предотвращения потери передвижения, использован метод визуализации. На папки нанесена диагональная красная полоса (если папку не вернули на место, полоса прерывается).

Для формирования бережливого отношения к энергоресурсам разработана система визуализации, которая выглядит в виде определённых знаков-символов, напоминающих о том какую клавишу выключателя, надо включать для освещения определённого участка помещения.

Работа на данном этапе не заканчивается и будет продолжаться, ведь бережливые технологии вводятся постепенно и потребуется ещё время, так как подразумевает бесконечное стремление к совершенству медленными шагами уверенно вперёд.

Gaming technology in English lessons

Saidkasimova Azizakhon Saidmavlanovna, teacher
Uzbek State University of World Languages (Tashkent, Uzbekistan)

The article discusses the theoretical implications of using gaming technology in English classes at a comprehensive school and classifies games according to their didactic orientation and form. The author examines this technology briefly from a psychological perspective, focusing on the efficacy and pedagogical viability of using the game at various stages of the lessons. The article, for example, provides an adversarial team game for memorizing words that can be used to learn any subject and help students improve their vocabulary.

Keywords: English, game technology, game, varieties of games, speech activity, game activity.

Among the types of student-centered education, games also play an important role. To fully understand their essence, it is necessary to know the content of the concepts «game» and «game technology». Person teaching, growth, and education are all features of the game. Games have long been one of the most critical pillars of folk pedagogy due to their peculiarities. Children's spiritual, moral, emotional, physical, and aesthetic education is aided by direct games, which help them improve intelligence, imagination, memory, rea-

soning, and expression. In play games, the preschooler plans for study and practice.

If physical games cultivate agility, agility, stamina, and perseverance in children, academic games teach them to learn, reason, and think logically. «Play is a leading practice that influences a person's spiritual growth throughout his life. It is only through play and play that a child learns reality, including social relations, relationships and human behavior.» In the process of historical development, play

has taken a special place not only in the lives of children, but also of adults. In modern conditions, game models are also popular among adults, allowing the production of intellectual, computer, economic, military, professional, sports and household entertainment.

Throughout the game, the nature and structure of the game ensure that each player develops specific talents, strengths, abilities, and attributes. The instructor must be able to accurately articulate their pedagogical roles in the script by incorporating gaming devices in the instructional process.

Play is defined as a type of activity in situations aimed at acquiring and reproducing social experience, and in the process of playing a person forms and improves self-control. The main motive of educational activity is the educational and cognitive motive, and the most important motivation for educational activity is the student's interest in the profession he has chosen and mastered. The student must be emotionally satisfied with the knowledge, professional skills and abilities acquired in the learning process. The use of gaming technologies in the learning process is of particular importance in solving this problem. Gaming technology also enhances students' creativity and thinking skills.

In the teaching of a foreign language, fun events are extremely important. Play stimulates children, forms their interest in the matter, and simplifies challenging content. Learning becomes effective when pupils are actively involved in the process. There are a variety of ways to encourage children to be involved, but play and imagination are the most successful. Children master language content and develop oral skills at an affordable level by engaging activities and enjoyable drills, puzzles, and rhyming sports. [1, p. 49]. Games are now an important part of studying English. When a game is used to help students memorize, repeat, consolidate, or assimilate content, it becomes enjoyable. Another advantage of the game is that it allows students to put their newly learned skills into effect, which increases their interest in learning English.

Games can be used to improve the skills of pupils in all types of speech activity. Games can be used at the beginning of the lesson to activate cognitive activity, at the end of the lesson to reinforce the new material, after the test work to relieve stress, to change the activities of the lesson. One of the advantages of games is their communicative component. Games may be played between teams, in groups or in the whole class. In all cases, students interact closely and learn to cooperate, compete without aggression, lose and take responsibility. The use of games in lessons helps to engage the children in the foreign language and creates a situation of success.

The games contribute to different tasks: creating psychological readiness of children to communicate in English; consolidating, repeating the language material; practicing the choice of the right speech option.

Games can be divided into several categories: lexical, grammatical, phonetic, spelling and creative.

The type of play can be divided into two groups:

- 1) Competitive (players or teams compete against each other);
- 2) Collective (the aim of the game is achieved jointly).

There are several popular games to choose from. Nowadays, finding an engaging game on specialized educational websites on the Internet, in methodological literature, or among digital resources is not difficult. The instructor should also be inventive in his or her use of sports, devising a range of engaging game plays for the pupils.

Here is an example of a team competition game that aims to increase the vocabulary of the students and can also serve as a way of testing the knowledge of words assigned for memorization on a particular topic.

For example, when learning about food or food-related topics, you could chalk up two large baskets on the blackboard. Divide the class into two groups. In the first basket the children should «put» vegetables and in the other fruit. The two teams take turns approaching the blackboard and writing one word in their basket. The teams can be given a certain amount of time and checked to see which team gets more words in that time [2]. The game can be made more colorful by using an interactive board, which can also be divided into two parts with pictures of beautiful baskets, and the children can write words into them with special markers. But without brightness, colorfulness and peculiar special effects the game will lose some of its appeal. Therefore, we should try to make use of the possibilities of modern digital equipment when using game technology in lessons. Modern electronic resources facilitate the teacher's work, make the game technology accessible, interesting, exciting, helping to achieve the planned results.

Play is a source of the child's cognitive activity, which lies in the children themselves, in their functional tendency to activity and development. When planning games, teachers should consider the following psychological aspects of children's development: In sports, both children should be the leaders in order to develop the basic interpersonal skills required for shared play activity leadership. [1, p. 51].

A game in an English lesson gives children the opportunity to develop their listening, monologist and dialogic skills, reading and writing skills, enhances their learning and cognitive activities and greatly increases their interest in the subject. And it is the job of every teacher to make their subject a favorite.

However, it is important to note that play should not become an end in itself. If games are used only as a means of amusement, entertainment, relaxation, then their usefulness is minimal. Play has these functions, but they are not leading, not the main one. Unfortunately, this is sometimes forgotten. Play is only a shell, a form, its content and purpose should be teaching, in our case, mastering types of speech activity as a means of communication [3, p. 204, 205].

Modern playful technologies should not become meaningless entertainment, but should reasonably, methodically and effectively address the tasks of achieving the outcomes that the federal state educational standard requires of schools today.

References:

1. Lukyanchikova N. V. Teaching a foreign language at the initial stage of education. // Elementary School, 2001. № 11. C. 49–51.
2. Ideas for English lessons. [Electronic resource].
3. Passov E. I. Foreign language lesson in a secondary school. 2nd ed. revised. Moscow: Prosveshcheniye, 1988. 223 c. (Foreign language teacher's library).

Формирование навыка чтения у детей 5–7 лет с нарушениями речи (из опыта работы)

Седова Елена Викторовна, учитель-логопед

ГКУ «Социально-реабилитационный центр для несовершеннолетних г. Выкса» (Нижегородская обл.)

Как научить ребёнка читать правильно и быстро? Ребёнка с нарушениями речи научить читать ещё сложнее. Это даёт толчок к поиску наиболее эффективных методов и приёмов обучения. Чтение является базой всего дальнейшего обучения. Формирование навыков чтения вызывает трудности у значительной части младших школьников, что оказывает отрицательное воздействие на усвоение школьной программы и влияет на процесс их социальной адаптации.

Проблема обучения чтению — одна из важнейших проблем педагогического процесса, и она всегда привлекала к себе внимание психологов и педагогов. Вопросами неуспеваемости младших школьников и проблемой развития читательской деятельности учащихся занимались многие авторы: Б. Г. Ананьев, М. С. Васильева, В. И. Гордилова, Л. И. Климанова, Р. Ф. Спирина и др.

Недостаточная языковая компетентность, ярко выраженные затруднения в овладении звуковым анализом и синтезом препятствуют успешному формированию навыка чтения. Данные нарушения затрудняют усвоение школьных знаний и не могут быть скомпенсированы ребёнком самостоятельно. Опыт показывает, что особое внимание необходимо уделять не только полноценному развитию речевой системы, но и формированию навыка чтения, — как психического процесса сложнейшего порядка.

Овладение грамотой представляет собой чрезвычайно важный этап в умственном и речевом развитии ребёнка. Обучаясь чтению, ребёнок овладевает совершенно новыми для него формами умственной и языковой деятельности.

Устойчивый познавательный интерес к грамоте формируется в 5–7 лет. Трудность усвоения грамоты обусловлена высокой степенью произвольности акта чтения и наличием сложноорганизованной сенсомоторной базы. Прежде, чем осваивать значения букв, ребёнок должен осознать звуковую сторону речи, как самостоятельную реальность.

Если устная речь в основном осуществляется деятельностью речедвигательного и речеслухового анализаторов, то письменная речь «является не слухомоторным, а зрительно-слухомоторным образованием». Таким образом, по своим психофизиологическим механизмам чтение является более сложным процессом, чем устная речь, вместе с тем оно не может рассматриваться вне связи, вне единства письменной и устной речи. В процессе чтения можно условно выделить две стороны: техническую (соотнесение зрительного образа написанного слова с его произношением) и смысловую, которая является основной целью процесса чтения.

Усвоение чтения с психологической точки зрения можно представить в узком и широком смысле. В узком смысле — это овладение навыком, техникой чтения. В широком смысле овладение чтением — это формирование деятельности чтения как коммуникативно — речевого процесса. Продолжительность каждой стадии чтения зависит от возраста начала обучения и ме-

тодики. Любой навык и операции осуществляются под контролем сознания. Схема регуляции и контроля максимальна развёрнута. По мере совершенствования навыка отдельные операции автоматизируются и их регуляция осуществляется в свёрнутом виде, вне контроля сознания. Под контролем остаётся только конечный результат. Эта схема приложима и к навыку чтения. Он состоит из серии отдельных операций: опознание буквы в её связи с фонемой, слияние в слог, слияние слогов в слово, интеграция нескольких слов в фразу или высказывание.

Нарушения чтения оказывают отрицательное влияние на весь процесс обучения, на психическое и речевое развитие ребёнка. Своевременное выявление этих нарушений, точное определение их патогенеза в каждом отдельном случае, отграничения дислексии от ошибок чтения иного характера, чрезвычайно важно для построения системы логопедической работы с детьми.

В коррекционной работе для обследования навыка чтения удобна диагностика А. Н. Корнева. Предлагаемая им стандартизованная методика исследования навыка чтения СМИНЧ и ТОПЕЧ даёт достоверные результаты, легка в обработке и помогает получить данные о таких параметрах навыка чтения, как способ, скорость, правильность и понимание прочитанного

Опираясь на анализ различных методик обучения чтению, диагностику, опыт работы приходим к выводу, что на логопедических занятиях следует вести работу в соответствующих направлениях, применяя комплекс методик. Для одних детей наилучшим является слуховой аналитико-синтетический метод, но крайне труден метод зрительного глобального запоминания. Для других, наоборот, глобальный или полуглобальный метод с опорой на зрительный анализатор предпочтительнее.

В чём же особенности формирования навыка чтения по этапам. Формирование навыка фонемного анализа и синтеза осуществляется с помощью традиционных методик. Но уже на этапе создания предпосылок осознанного овладения детьми звуковым анализом начинается работа по глобальному запоминанию слов (методика Т. С. Резниченко). Для слабослышащих детей используются приёмы из методики М. Монтессори (карточки с названиями предметов).

Для формирования зрительно-пространственной ориентировки, графического образа букв (контуры, тактильное опознание букв) эффективна методика Н. Потаповой.

На следующем этапе трудности при выработке навыков слогослияния преодолеваются быстрее, если использовать на занятиях методику А. Н. Корнева «называние — поиск — прочтение». Этот приём позволяет одновременно автоматизировать чтение слогов и упрочить звукобуквенные связи. Определив, на каком этапе находится ребёнок, логопед составляет индивидуальную программу коррекционного воздействия. Коррекционная работа при нарушениях чтения направлена на устранение технических ошибок чтения, автоматизацию на-

выков слогослияния, формирования навыка чтения слов различной слоговой структуры, развитие зрительного внимания. То есть её условно можно разделить на несколько разделов:

1. Дифференциация гласных и согласных звуков.
2. Работа со слоговыми таблицами.
3. Чтение слов.
4. Работа с текстом. Дифференциация гласных и согласных звуков.
5. Образование слога.

Развитию навыков полноценного понимания прочитанного способствуют задания на соотнесение слова с рисунком или действием. Эффективен подбор синонимов и антонимов, соотнесение этого слова с обобщающим понятием.

На занятия по формированию навыков чтения включаются фрагменты использования компьютерных программ и приёмы оздоровления.

Компьютерные программы, предназначенные для коррекционного обучения детей, в первую очередь учитывают зако-

номерности и особенности их развития, а также опираются на современные методики преодоления и предупреждения отклонений в развитии. Многообразие дефектов, их клинических и психолого-педагогических проявлений предполагает применение разных методик коррекции, а следовательно, и использование разных компьютерных технологий. Их применение способствует повышению результативности. Компьютер не заменяет традиционное занятие, а только дополняет его.

Методы и приёмы оздоровления обеспечивают: здоровье ребёнка, двигательную активность, целостное восприятие мира, развитие психических процессов, формирование речи.

Сравнительный анализ диагностики в конце обучения говорит о том, что добиться эффективности коррекционной работы при нарушениях чтения можно, учитывая психологию усвоения навыка чтения как сложнейшего психического процесса; используя комплекс методик обучения; включая ИТ в систему обучения ребенка, создавая мотивацию и психологический комфорт.

Новые методы, использованные для формирования прогностических компетенций будущих офицеров Росгвардии

Серебренников Сергей Владимирович, адъюнкт

Новосибирский военный институт имени генерала армии И. К. Яковлева войск национальной гвардии Российской Федерации

В статье раскрывается актуальность использования новых методов, способствующих формированию прогностических компетенций у будущих офицеров войск национальной гвардии Российской Федерации. На основе изучения опыта работы высших военных образовательных учреждений сделан вывод, что наиболее оптимальной формой формирования прогностических компетенций будут выступать новые методы, ориентирующие курсантов правильному воспитанию и обучению в повседневной деятельности. Конечной целью исследования будет выступать применение данных методов на практике, в формировании прогностических компетенций у будущих офицеров, с целью успешного выполнения ими, возложенных на них служебно-боевых задач.

Ключевые слова: прогностическая компетентность, ориентиры дальнейшего развития, система образования, профессиональные компетенции, государственная и общественная безопасность.

New methods used to form predictive competencies of future officers of the Russian National Guard

Serebrennikov Sergey Vladimirovich, adjunct

Novosibirsk Military Institute named after General of the Army Yakovlev of the troops of the National Guard of the Russian Federation

The article reveals the relevance of the use of new methods that contribute to the formation of predictive competencies of future officers of the National Guard of the Russian Federation. Based on the study of the experience of higher military educational institutions, it is concluded that the most optimal form of forming predictive competencies will be new methods that orient cadets to correct education and training in everyday activities. The ultimate goal of the study will be the application of these methods in practice, in the formation of predictive competencies of future officers, in order to successfully perform their assigned service and combat tasks.

Keywords: predictive competence, guidelines for further development, education system, professional competencies, state and public security.

На сегодняшний день принцип исследования состоит в рассмотрении профессиональных компетенций, позволяющих будущим офицерам гарантировать и предоставлять государственную и общественную безопасность, защиту прав и свобод человека и гражданина.

На основе проведенных исследований развернута и сформирована модель формирования прогностических компетенций будущих офицеров войск национальной гвардии Российской Федерации. В связи с тем, что в Вооруженных силах Российской Федерации устойчиво закрепились современные

тенденции, усложняющие социальные процессы, расширяющие и формирующие функции профессиональной военной деятельности, происходит ускорение темпа принятия и реализации решений в вопросах выполнения служебно-боевых задач. Важнейшей профессиональной компетентностью становится «прогностическая».

Курсанты в процессе получения высшего образования в военных образовательных учреждениях, заблаговременно подготавливаются к практике принятия различного рода решений, основываясь в тщательном и глубоком понимании содержания самого прогнозирования, ее специфики и уникальности в профессиональной военной деятельности на сегодняшний день.

Подготовка будущих офицеров, которые способны профессионально решить и выполнить служебно-боевую задачу, во многом предопределена образовательными стандартами военного образования. С другой стороны курсанты, выполняя поставленную задачу, опираются на ее характер, специфику и особенности, именно в этом случае, у будущего офицера начинает работать «прогностическая компетентность». Если разобраться более точно с данным понятием прогностической компетенции, можно сделать определенный интересный вывод, позволяющим разобраться в данном направлении.

Компетенция — это своего рода набор различных средств, с помощью которых человек благополучно выполняет различные задачи определенной классификации, а компетентность — это его способность выполнять задачи, возникающие в ходе повседневной деятельности, либо же поставленные ему старшим начальником. Сопоставив оба данных понятия, вытекает заключение о том, что «прогностическая компетентность» — это огромный потенциал, реализующий процессы познания и оценки всевозможных вариантов будущего (возможного, вероятного, желательного), формирования представления о дальнейших действиях, с применением особенностей и правил предосторожности, предугадать возможные негативные последствия действий, включая риск и происхождение изменений в самом процессе выполнения.

Далее необходимо разобраться в том, что представляют собой методы, формирующие прогностическую компетентность у будущих офицеров войск национальной гвардии Российской Федерации.

Методы формирования прогностических компетенций — это набор подходов и средств в осуществлении целого взаимосвязанного набора компонентов личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности), осуществленных по отношению к расположенному ему процессу обучения, а также приемов, отражающих форму взаимодействия обучаемых и командиров в современном образовательном процессе.

На сегодняшний день различают методы воспитания и методы обучения прогностической компетенции.

Современными новейшими методами обучения прогностической компетенции выступают гиперинформационный, поисково-логический и интерактивно-сетевой.

Гиперинформационный метод — это совокупность информационных условий и ресурсов, позволяющих наглядным

способом реализовывать совместную деятельность командира и обучающихся. Командир, выступающий в роли педагога, преподносит готовую обобщенную информацию обучаемым, а те в свою очередь фиксируют и отображают ее у себя в памяти. Вся информация преподносится с помощью электронных ресурсов на групповых занятиях, лекциях и семинарах.

Поисково-логический метод — проводится в процессе диалога, данный метод организации образовательного процесса направлен на поиск и решение определенного рода задач, в ходе которого вся преподносимая информация изучается посредством создания специальных проблемных ситуаций.

Интерактивно-сетевой метод — это получение информации в процессе научной деятельности на конференциях и вебинарах, где учитывается овладение определенной информации посредством активного взаимодействия между будущими офицерами и преподавателем (командиром).

К современным методам воспитания прогностических компетенций будет относиться: оптимизация социального проектирования и трансформационные игры.

Трансформационные игры — подразумевают групповой формат обучающих игр. Данные игры строятся на основе социальной реализации в процессе общения между игроками, и относятся к модели межличностного общения. Общим для большинства трансформационных игр является то, что они объединяют в себе игротехнику, психотерапию и коучинг. Игровая форма позволяет создать безопасное пространство, где у игрока есть право на ошибку, где формируется атмосфера принятия и взаимодействия, что очень важно для развития, раскрытия потенциала, поиска ограничений и расширения границ возможного. Данные игры входят в раздел обучающих, так как несут в себе огромный потенциал, способствующий развитию речевых навыков и умений, в процессе которого у будущего офицера моделируется общение в различных речевых ситуациях и четкая передача информации с помощью языковой речи.

Оптимизация социального проектирования рассматривается как побуждающий элемент и организационный прием, формирующий прогностическую компетенцию в современном образовательном процессе. Так же, как и в трансформационных играх, оптимизация социального проектирования строится на межличностном отношении между военнослужащими. Социальное проектирование — это главный способ, выражающий идею, улучшение определенных целей и задач, конкретных мер и действий по их достижению, а также важную практическую организацию замысла и создание поставленной цели.

Подводя итог, можно сделать вывод, что методы прогностических компетенций — это важная неотъемлемая часть деятельности будущего офицера войск национальной гвардии Российской Федерации, ведь сам не подозревая того, он использует методы данной компетенции в своей повседневной деятельности, независимо от планирования задач, их постановки и решения. Лишь благодаря эффективному изучению и тщательному профессионализму компетенций, достигается их результат.

Литература:

1. Зайцев Н.Н. Сущность педагогического сопровождения развития управленческой компетентности командиров подразделений курсантов в вузе внутренних войск МВД России // Письма в Эмиссия. Оффлайн (The Emissia. Offline Letters): электронный научный журнал. 2013. № 5 (Май). ART 1993. [Электронный ресурс] — URL: <http://www.emissia.org/offline/2013/1993.htm>. — [дата обращения 07.10.2020].
2. Лаврентьева З.И. Методологические ориентиры современных педагогических исследований // Сибирский педагогический журнал. 2014. № 2. С. 213–21
3. Цалко Е.В. Прогностическая компетенция будущих актеров-преподавателей: к проблеме определения понятия // Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал). 2015. № 15 (55). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/prognosticheskaya-kompetentsiya-buduschih-akterov-prepodavateley-k-probleme-opredeleniya-ponyatiya/viewer> (дата обращения 20.02.2020).

Using the Socratic method in order to improve critical thinking of students

Chetin Aray Nurgalievna, MA teacher;

Muhammedvalieva Zarina Ashatovna, MA teacher

Akhmet Yassawi International Kazakh-Turkish University (Turkistan, Kazakhstan)

The paper aims to analyze some teaching methods that help to acquire such skills as critical thinking, self-analysis, etc. The method of Socrates is used in many universities. The method of Socrates, or the Socrates dialogue, is when students get involved in a serious discussion on a topic, discuss ideas, challenge each other, to present evidence to prove their claims, in order to do so in a timely manner. Many teachers try such teaching methods when they realize that lectures are no longer attractive to students.

Keywords: Socratic method, innovative technologies, teaching foreign languages, critical thinking, self-analysis

Nowadays the development of Kazakhstani society is characterized by the processes related to the integration of the advanced information technologies in almost all spheres of human activity. These conditions actualize the need to reform domestic education and conduct a range of scientific and pedagogical research on the implementation and use of innovative technologies in the educational processes, including informational ones. The implementation of modern technologies in all sectors pose the education system with the problem of improving the quality of training and education of students.

The needs of our state for highly qualified specialists who are capable to establish business contacts and business cooperation with foreign partners, specialists who can speak a foreign language at a professional level are reflected in the country's universities. A foreign language today is not just a part of the culture of a certain nation, but it is also the key to success, and a chance to build successful career for students. The fundamental language training in higher education contributes achieving a high level of foreign language proficiency. In most universities of the country students learn at least two foreign languages. For example, the International Kazakh-Turkish University named by A. Yassawi the language process runs by two languages, English and Turkish. Moreover, there is a Foundation faculty where Kazakhstani students learn English and Turkish while foreign students learn Kazakh and Russian languages during one academic year [1].

It is important for the teacher to know the latest methods of teaching a foreign language, special teaching techniques and techniques in order to optimally choose a particular teaching method in accordance with the level of knowledge, needs and interests of stu-

dents. After all teaching methods are not what simple «algorithmized units», the rational and motivational usage at the foreign language lessons requires a creative approach from the teacher, because «pedagogy is a science and art at the same time, therefore, the approach to the choice of teaching methods should be based on the creativity of the teacher».

At the present stage of the development of science in Kazakhstan, it can be definitely said that the times when the ability to translate the adapted, unauthentic texts from a foreign language and vice versa have already been a sufficient proof of mastering the language have passed. Today, the educational process is being reformed at the universities in Kazakhstan in accordance with European Standards of Education such as informatization of the educational space, integration processes of the modern education, the establishment of higher educational institutions cooperation with European educational institutions in the field of educational and scientific activities, student exchange programmes, the possibility of obtaining a second higher education and training master's programmes abroad [2]. The educational teaching methods in foreign languages should also change in the context of the reform of higher education.

Language education itself is also gradually being modernized through the introduction of a modular-rating system for teaching foreign languages, interdisciplinary integration, democratization and economization of education bring to life innovations that make up teaching foreign languages. All this poses new requirements for teaching and teaching the foreign languages at universities. The goal of teaching a foreign language at a higher school at the present stage is to master students' communicative competencies which allow

them to realize their knowledge, skills and abilities to solve specific communicative problems in real life situations. A foreign language acts as a type of communication, communication with representatives of other nations, so that in education the cultural or intercultural approach to teaching continues to develop in the framework of the «dialogue of cultures», concept with the aim of forming polymer literacy of student.

In a modern university there should not be a place for such processes as memorization, thoughtless memorization of texts in a foreign language, which have no practical value for the future life of students. Students should be prepared on the basis of high-quality modern authentic educational material for the conscious use of a foreign language in later life and work [3]. Indeed, a good knowledge of foreign languages now and will continue to remain in the future one of the leading requirements of employers. In this regard, it is the universities that are responsible for providing the students with a quality complex of language knowledge, skills.

These responsibilities require the educational institution to systematically create conditions for the advanced training of its pedagogical staff and to provide the institution with the appropriate material and technical base. High-quality language training of students is impossible without the use of modern educational technologies. Modern technologies in education are professionally-oriented teaching of a foreign language, employment in training, application of information and telecommunication technologies, work with educational computer programs in foreign languages (multi-media system), distance technologies in teaching foreign languages, creating presentations in the PowerPoint program, the Internet resources, teaching a foreign language in a computer environment (forums, blogs, e-mail), the latest test technologies. The main methods of teaching foreign languages are communicative and constructive methods in the development of methodological science.

Old-fashioned teaching methods that require an updated composition of teaching technology, as in the power of advanced types of digital technology, with every day teachers are hard to interest students. Old traditional methods are not effective, and do not help to acquire such skills as critical thinking, self-analysis, etc. The method of Socrates is used in many universities. The method of Socrates, or the Socrates dialogue, is when students get involved in a serious discussion on a topic, discuss ideas, challenge each other, to present evidence to prove their claims, in order to do so in a timely manner [4]. Many teachers try such teaching methods when they realize that lectures are no longer attractive to students.

What is the Socrates method? The famous quote from the famous Greek thinker Socrates: «Let us consider together the question, my friend, and if you can contradict what I say, do it, and I will be convinced». This is an ancient form of discourse «come and take», as it is communicated, based on the persuasion of Socrates, that the lecture was not an effective method of teaching all students. Socrates's method requires a coherent argumentative dialogue between people, asking and answering questions that stimulate critical thinking, and reveal the underlying assumptions. Students prepare by carefully studying the text or topic.

On the day of the Socrates seminar, they listen to their classmates, disparage what they hear, make an argument based on what they have read and listened to, and at the same time critically think not

only about their opinion, but also about their opinion. It encourages listening, thinking, reading, speaking critically and experiencing a sense of wonder in terms of world cognition.

Using the method of Socrates in teaching, asking students questions, but not answers, we simply impose on students the reasoning and logical interrelationships between their existing knowledge and experience. Although the skills of critical thinking can not be taught directly, with the help of the method of Socrates it is possible to practice and develop, and encourage students to improve this skill.

How to conduct a Socrates seminar, where to start? For the day before the seminar, students should give a few questions, and do brainstorming. Then, to distribute handouts and forms to them, where they should additionally think about the questions that they will ask. Unfortunately, the content of the issue under discussion, students must read two articles or watch a video on a related topic.

Depending on the number of students, the group is divided into two groups. For example, if 22–25 students are divided into two, and each speaker will have 1–2 observers. Students should be guided by the principles of conversation, for example:

- 1) to call another by name
- 2) to participate, relying on conversations
- 3) do not dominate the scene
- 4) wait patiently for their turn.
- 5) respect each other

It is important to remind students that there are no right or wrong answers, and that it is not trivial, students should focus on concepts and principles, and not on subjective opinions. The role of the teacher is to silently observe the discussion with the sides of both circles, and to make a note of who participates, who refers to the text and / or occupation in the classroom as evidence. Well structured and open questions are the key to a successful discussion. If the questions will be factual, such as, «What is the Sun?» or «from what is the water?» and so on, that seminar can end not time and start.

Importantly, as well as tracking the discussion in which direction the conversation is conducted, and how it is related to the previous comments. It is necessary to accept the fact that sometimes it is possible to resonate silently among students, so they should give time for reflection and deduction of facts.

As soon as the speakers begin to discuss the questions, analyze, observers follow the speakers, fill in the form in which there are questions, how many times he was silent or actively participated in the discussion, what ideas were brightly voiced. The most important thing is that they should not be involved in the discussion.

Thus, the Socrates method of training requires a teacher of time and patience, respectively, the process can take a fairly long time. Each round is broken down into:

- Spend 1.5 minutes on the speaker so that he can turn to his colleagues and discuss issues and ideas that will be discussed.
 - 15 minutes for discussion.
 - The observer has 2 minutes to answer questions that will arise after the discussion.
 - Speakers for 1.5 minutes discuss with the observer what he received, and what he needs to work on.

Each round lasts 21 minutes, and with 10 minutes for initial instructions and settings, and another 15 minutes for final reflection, the whole process can be done in about 90 minutes.

At the end of the seminar, the speakers distribute observation sheets, and after the acquaintance, the teacher gathers back.

To conclude, we can say that the teaching method acts as a «tool for the teacher’s activities to fulfill the leadership function — training». The implementation of the training method is carried out through the use of a number of teaching methods, various approaches and working techniques. «Learning techniques — a set of specific learning situations that contribute to the achievement of

the intermediate (auxiliary) goal of a particular method». Unfortunately, in teaching practice, the foreign language teachers often apply time-tested standard teaching methods. Sometimes the process of teaching a language, regrettably, continues to be a «somewhat modernized version» of the grammar-translation method. The requirements for a foreign language lesson change over time, the latest teaching methods are being developed.

References:

1. <https://ayu.edu.kz/en/faculties/preparation-faculty> (03.03.2021)
2. Zhumagulov, B (2012). Educational policy achievements in Kazakhstan. Retrieved from <http://nur.nu.edu.kz/handle/123456789/259>
3. Boghossian, P., Socratic Pedagogy, Critical thinking and Inmate Education. *Journal of Correctional Education*, 57(1), 42–63, 2006
4. Birnbacher, D. and Krohn, D., Socratic Dialogue and Self-directed
5. Learning. In R. Saran, and B. Neisser (Eds.), *Enquiring minds:*
6. *Socratic dialogue in education.* (pp. 9–15). Stoke-on-Trent, UK:
7. Trentham Books, 2004

ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА И СПОРТ

Психологическая подготовка спортсменов

Дунаева Вероника Владимировна, студент;
Илюшин Олег Владимирович, кандидат биологических наук, доцент
Казанский государственный энергетический университет

В данной статье рассматривается исследование психологической подготовки спортсменов. Одним из важных условий психологической подготовки спортсменов, является достижение результата.

Ключевые слова: спортивная психология, самооффективность, повышение производительности, психологическая подготовка спортсменов.

Уверенность в себе может быть самым критическим самоощущением в спортивной психологии. Уверенность в себе определяется как глобальная и стабильная характеристика, которая в действительности мало используется в спортивной сфере. Спортсмен должен быть уверен, что он может хорошо выступить в своей конкурентной среде. Самоэффективность — это ситуативная форма уверенности в себе или убеждения в том, что человек уверен в себе и может действовать в конкретной ситуации. Наиболее последовательное различие между элитными и менее успешными показателями заключается в том, что элитные спортсмены обладают более высоким уровнем самооэффективности.

Гилев, Г.А. утверждает, что самооэффективность напрямую связана со спортивными показателями. Повышение самооэффективности отражается на повышении производительности. Впоследствии снижение производительности ограничивает как производительность, так и тренировку. Предшествующий опыт влияет на ожидания эффективности. Вероятность достижения высоких стандартов намного выше, если вы верите в свои способности, поэтому эффективность имеет огромную объяснительную силу при сравнении колебаний производительности [4, с.156].

Самоэффективность очень важна в таком виде спорта, как гимнастика. Исполнитель должен верить, что он может хорошо выступить в нужное время. Эффективность может колебаться между аппаратами, и поэтому в гимнастике важно повысить самооэффективность для каждой части аппарата. Изначально низкий уровень самооэффективности может передаваться от части к части и негативно влиять на всю производительность. Поэтому изначально высокий уровень эффективности будет способствовать повышению производительности и должен поддерживаться на протяжении всего соревнования. Как и многие психологические компоненты, редко один компонент работает изолированно. Снижение самооэффективности может

привести к изменению таких важных показателей, как возбуждение, стресс и тревога, что может сказаться на производительности как снежный ком.

Эмоции в спорте — это нечто гораздо большее, чем реакция на победу или поражение. Спортивные ученые утверждали, что предсоревновательные и соревновательные эмоциональные состояния могут влиять на способность спортсмена выступать. Эмоция не является единым конструктом, ее можно подразделить на эмоциональные компоненты. Исследователи показали, что широкий спектр эмоций связан с изменениями в. Многие спортсмены сообщают, что повышение уровня возбуждения облегчает их работу. Сообщается, что он увеличивает анаэробную силу. Однако эмоции могут повредить некоторым двигательным навыкам, увеличивая мышечное напряжение, которое влияет на координацию, и то и другое вредно для такого вида спорта, как гимнастика.

Возбуждение — это единая конструкция, которая охватывает как психологические, так и физиологические энергетические системы. Рыбников, В.Ю. определяет возбуждение как энергетизирующую функцию, отвечающую за использование ресурсов организма для интенсивной и энергичной деятельности. Возбуждение воспринимается как изменяющееся вдоль континуума, который проходит от «глубокого сна» до крайнего возбуждения. Возбуждение также можно измерить с помощью простых физиологических тестов; частота сердечных сокращений, кровяное давление, частота дыхания и биохимические показатели, такие как адреналин или адреналин [8, с.86].

Уровень тревожности является результатом объективного требования, интерпретируемого индивидом как угрожающее. Тревога рассматривается как чувство нервозности и напряжения, которое линейно связано с уровнем возбуждения. Тревогу можно далее подразделить на соматическую и когнитивную. Соматическая тревога относится к телесным симптомам вегетативной реактивности: бабочки, потливость, уча-

щенное сердцебиение и дрожь. Когнитивная тревога относится к негативным переживаниям по поводу производительности, отсутствия концентрации и плохого внимания. Уровень тревожности может влиять на спортсменов индивидуально. Не существует оптимального уровня тревоги; влияние тревоги на производительность в основном связано с тем, воспринимает ли спортсмен тревогу как облегчающую или ослабляющую.

Стресс может быть описан как переменная окружающей среды и эмоциональная реакция на конкретную ситуацию. Как и тревога, влияние стресса на производительность зависит от того, как спортсмен воспринимает этот стресс. Экологические стрессы, часто считающиеся бедствиями, в некоторой степени неизбежны и непредсказуемы. Поэтому спортивный психолог очень слабо контролирует их влияние на результаты. Однако эмоциональные стрессы могут быть улучшены. Спортсмен может подумать о том, как лучше «справляться» со стрессами, когда он может ощущать дисбаланс между требованиями ситуации и своими возможностями реагирования.

Первым умственным навыком, используемым в рамках программы психологической подготовки спортсменов, является целеполагание. Чтобы полностью обучить спортсмена тому, как должны быть реализованы цели, будут обсуждаться как краткосрочные, так и долгосрочные цели. Спортсмен будет проинформирован о преимуществах постановки «умных» целей и будет обучен использованию целей результата, процесса и производительности, и смесь этих целей будет использоваться для наилучшего улучшения производительности. Горбунов, Г. Д. будет полностью вовлечен в процесс постановки целей, особенно когда используются цели процесса, Горбунов, Г. Д. будет предоставлять соответствующую техническую информацию и анализ потребностей для каждой части аппарата. Спортсмен будет ставить перед собой цели: усовершенствовать каждый элемент оборудования (цель процесса), выиграть второстепенные тренировочные соревнования (цель результата) и достичь границы точки для соревнований (цели производительности) [6, с.108].

По мнению Гладкова, В.Н., наиболее эффективным методом повышения самоэффективности является «достижение результата» (см. Наиболее распространенным инструментом, используемым спортивными психологами, является целеполагание. Постановка целей обеспечивает этот фокус и направленное внимание путем согласования временной конечной точки их действия. Исследователи и практики как в спортивной, так и в организационной литературе утверждают, что сочетание как краткосрочных, так и долгосрочных целей является наиболее эффективным для улучшения производительности и изменения поведения, краткосрочные цели должны быть связаны непосредственно для достижения долгосрочной цели исполнителя [5, с.98].

Гаврилова Е. А. проверил самоэффективность свободного броска у 18 студентов. Условие тренировки цели сообщало

о более высокой эффективности штрафного броска по сравнению с условием отсутствия цели. Гаврилова Е. А. предполагает, что в спорте, который является очень сложным (гимнастика), цели процесса должны обеспечивать основу для улучшения технических аспектов сложных навыков [3, с.25].

Как уже упоминалось ранее, высокий уровень соматической и когнитивной тревожности вреден для производительности, в таком виде спорта, как гимнастика, где движения должны выполняться с изяществом и хладнокровием, чрезмерная тревожность, несомненно, будет препятствовать производительности. Спортсмены в закрытых видах спорта (таких как гимнастика) сообщают о большем беспокойстве по поводу управления тревогой, чем другие спортсмены. Релаксация часто упоминается как наиболее важные навыки для изучения. Способность спортсмена контролировать тревогу может быть разницей между хорошей и плохой производительностью, в гимнастике жизненно важно, чтобы спортсмен мог преодолеть изнурительные эффекты тревоги.

Расслабление не только улучшает эмоциональный контроль у спортсменов, согласно Василенко В. С. «эмоциональный контроль» непосредственно влияет на самоэффективность спортсмена. Хотя релаксационные и энергетизирующие техники классифицируются как четвертый наиболее полезный инструмент для повышения самоэффективности, релаксационные техники были включены в программу психологической подготовки спортсменов для положительного влияния на контроль тревожности [2, с.110].

Таким образом, исследования показывают, что ментальная практика так же важна, как и физическая практика при попытке улучшить навык, настоящая программа психологической подготовки спортсменов улучшит производительность за счет оптимизации психологических переменных, связанных с производительностью. Проблемы при реализации этой программы могут включать в себя:

- спортсмену не нравятся описи и документы;
- спортсмен, обладающий плохой образной способностью;
- плохие отношения спортсмена и психолога;
- нехватка времени;
- недостаток спортивных знаний;
- отсутствие последующих мер.

Однако, как подчеркивает Бобрищев, А.А., неэффективность программы психологической подготовки спортсменов чаще всего обусловлена психологом. Программа психологической подготовки спортсменов будет неэффективной, если спортсмен не сможет увидеть влияние психологии на производительность. Образовательный этап является наиболее важным этапом для уменьшения таких проблем. Как только спортсмен поймет преимущества спортивной психологии, у него появится время и самоотдача, необходимые для завершения сеансов ПСТ [1, с.10].

Литература:

1. Бобрищев, А.А. Психологические особенности личности спортсменов — представителей силовых единоборств с различным уровнем психической готовности / А.А. Бобрищев // Учёные записки университета имени П. Ф. Лесгафта.— 2019.— № 1 (47).— С. 10–14.

2. Василенко, В. С. Стрессорная кардиомиопатия у высококвалифицированных спортсменов (патогенез, ранняя диагностика): дис... д-ра мед. наук / Василенко Владимир Станиславович. — Санкт-Петербург, 2018. — 220 с.
3. Гаврилова Е. А. Стрессорная кардиомиопатия у спортсменов: автореф. дис... д-ра мед. наук / Гаврилова Елена Анатольевна. — Санкт-Петербург, 2018. — 48 с.
4. Гилев, Г. А. Проблемы оптимизации процесса подготовки спортсменов высокого класса / Г. А. Гилев, И. В. Уголькова // Материалы VII международного национального конгресса «Современный Олимпийский спорт и спорт для всех». Т. 3. — М.: СпортАкадемПресс, 2019. — С. 156–157.
5. Гладков, В. Н. Психопрессинг лидерства: к вопросу о модификации личности: опыт комплексного применения психотерапевтических методов в спорте высших достижений / В. Н. Гладков. — М.: Советский спорт, 2019. — 187 с.
6. Горбунов, Г. Д. Психопедагогика спорта / Г. Д. Горбунов. — М.: Советский спорт, 2019. — 312 с.
7. Гринь, Е. И. Психическое выгорание в спорте: теоретические модели и причины феномена / Е. И. Гринь // Человек. Сообщество. Управление. — 2019. — № 4 (73). — С. 68–75.
8. Рыбников, В. Ю. Теория и результаты многомерной оценки психологической готовности спортсменов силовых единоборств / Рыбников В. Ю., Бобрищев А. А. // Ученые записки университета имени П. Ф. Лесгафта. — 2018. — № 10 (44). — С. 86–92.

Нравственное самовоспитание студента-спортсмена

Машичев Александр Сергеевич, старший преподаватель;
Трошин Сергей Александрович, старший преподаватель;
Королёв Владислав Олегович, студент
Брянский государственный технический университет

В статье авторы пытаются определить особенности самовоспитания студента-спортсмена.

Ключевые слова: нравственное самовоспитание, нравственный самоконтроль, студент-спортсмен.

Сегодня воспитательные воздействия на личность студента-спортсмена базово рассматриваются с помощью трех процессов:

1. Воспитание;
2. Перевоспитание;
3. Самовоспитание.

К сожалению, большинство педагогов полагаются зачастую лишь на воспитание и перевоспитание, упуская самовоспитание спортсмена. Ведь оно (самовоспитание) является сознательной деятельностью человека, помогая самому познать и при помощи собственных усилий изменить, совершенствовать себя.

Нравственное самовоспитание — неотъемлемая часть нравственного воспитания; его продолжение.

Рассмотрение данного вопроса осуществлялось выявлением элементов нравственного самовоспитания и самоконтроля в процессе выполнения спортсменом упражнений вместе с группой и в одиночку; выявлением элементов нравственного самовоспитания и самоконтроля между выполнением упражнений, при общении; изучением элементов нравственного самовоспитания и самоконтроля, зафиксированных в журнале тренировок.

Для изучения нравственного самовоспитания и самоконтроля студента-спортсмена велись наблюдения за его деятельностью, а также учитывался хронометраж процесса занятий на учебных тренировках; спортивных играх; анализировались дневные тренировки.

Результаты наблюдения собранных данных показали, что нравственное самовоспитание и самоконтроль студента-спор-

тсмена представляют собой процесс, в составе которого можно выделить три стадии.

Первая (низшая стадия), — когда спортсмен значительно лучше контролирует выполнение упражнений и свое поведение в окружении других людей. Его на этой стадии больше всего интересует, как окружающие оценят его выполнение упражнений и поведение. В данном случае регулятором поведения, а также стимулом лучшего выполнения упражнений является групповое (общественное) мнение, а также принятые в коллективе нормы, которые еще не стали его собственными, но их он не считает допустимым нарушать. [1]

Другая, более высокая стадия нравственного самоконтроля и самовоспитания, характеризуется наличием базовой обязанности у спортсмена и формирующейся готовности соблюдать принятые в обществе, коллективе нормы и правила поведения и в тех случаях, когда ему приходится выполнять упражнения, действовать не в коллективе, а в непосредственной независимости от него, находясь с самим собой. На этой стадии самоконтроль выражен больше всего и основан не на боязни общественного осуждения и не на желании похвалы или награды, а на чувстве собственной совести, используя ее как внутренний регулятор поведения, помогающий в борьбе с собственным эгоизмом, со своими недостатками, а также на чувстве собственного человеческого достоинства и спортивной чести. Однако и на этой стадии объектом контроля для студента-спортсмена является внешнее поведение (наблюдаемое другими в одном и ненаблюдаемое в другом случае, недоступное или труднодоступное для наблюдений или оценки со стороны).

Третья, высшая форма нравственного самоконтроля и самовоспитания наступает тогда, когда студент-спортсмен контролирует не только свое внешнее поведение и исполнение упражнений, сколько свой внутренний духовный мир — помыслы, мотивы, образ мыслей. Тем самым он хорошо понимает, что от этого зависит внешнее поведение его деятельности, поступков, также он судит себя за то, что совершенно не видно со стороны. [2]

Успешному переходу от воспитания к самовоспитанию в спортивной деятельности способствует ряд условий, которые должны учитываться в работе спортивных педагогов:

- сравнительно высокий уровень самостоятельности юных спортсменов по отношению к школьникам, не занимающимся спортом;
- стремление к самопознанию в различных ситуациях, познанию своих соперников и товарищей по команде;

– наличие интереса к овладению методами саморегуляции, регуляции своих эмоциональных состояний, особенно при спортивных неудачах и поражениях;

– наличие у многих занимающихся «идеала», к которому они стремятся (выдающегося спортсмена, чемпиона, сильного, волевого человека);

– ведение дневников самоконтроля. [3]

Задача тренера, педагога — помочь юным спортсменам в реализации данных условий.

Помимо этого, студент-спортсмен сам должен прикладывать усилия и анализировать свое самовоспитание. Ему самостоятельно необходимо использовать те или иные методы для дальнейшего совершенствования себя.

Большинство педагогов в своих научных работах выделяют основополагающие методы самовоспитания, описанные в таблице 1.

Таблица 1. Методы самовоспитания

| Методы самовоздействия | Методы саморегулирования |
|------------------------|--|
| Самообразование | Изучение программ и правил самовоспитания выдающихся людей |
| Самоинструкция | |
| Самоубеждение | |
| Самокаприз | Составление своей программы и плана самовоспитания |
| Самовнушение | |
| Упражнение | |
| Самонаказание | Методы самостимулирования (самообразование, самокритика, самопрощение) |
| Контроль и самооценка | |

Литература:

1. Горбунов Г. Д. Психопедагогика спорта. — М.: ФиС, 1986.
2. Корх А. Я. Тренер: деятельность и личность: Учеб. пос. — М.: Терра-Спорт, 2000.
3. Матвеев А. П., Мельников С. Б. Методика физического воспитания с основами теории. — М.: Просвещение, 1991.
4. Холодов Ж. К., Кузнецов В. С. Теория и методика физического воспитания и спорта: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. — М.: Издательский центр «Академия», 2000.
5. Маленкова Л. И. Теория и методика воспитания. Учебное пособие. — М.: Педагогическое общество России, 2002.

Особенности организации и проведения занятий по обучению плаванию лиц с ДЦП

Павлова Татьяна Николаевна, кандидат педагогических наук, доцент;

Никитина Светлана Михайловна, доцент

Российский государственный университет физической культуры, спорта, молодёжи и туризма (г. Москва)

В статье авторы рассматривают вопросы методики обучения плаванию лиц с ДЦП.

Ключевые слова: плавание, лица с ДЦП, особенности методики обучения

Плавание широко применяется в системе оздоровления, особое место занимает в системе реабилитации и адаптации лиц с ДЦП.

Воздействие водной среды на организм человека объясняется физическими и химическими свойствами воды: плотность,

вязкость, сопротивление, температура, теплоемкость и теплопроводность. Состояние гидростатической невесомости тела в воде и ее выталкивающая подъемная сила создают облегченные условия для выполнения движений в воде — разгружая опорно-двигательный аппарат от давления на него веса тела.

Плавание повышает функциональную устойчивость вестибулярного аппарата, статокINETическую устойчивость, улучшает чувство равновесия. Гемодинамика в воде имеет свои особенности из-за горизонтального положения тела, меньшей нагрузки из-за гидростатической невесомости, форсированного дыхания, отсутствия статического напряжения — все эти факторы облегчают регуляцию кровообращения при напряженной мышечной работе пловца. Занятия в воде повышают функциональные возможности дыхания за счет выполнения выдоха в более плотную среду (воду) и давления воды на грудную клетку при вдохе. Вода положительно влияет на нервную систему, стимулирует деятельность головного мозга, снимает умственное и физическое утомление, устраняется излишняя возбудимость и раздражительность, появляется уверенность в своих силах. В процессе занятий плаванием формируется внимательность, являющаяся основой сознательной дисциплинированности [2].

Всем категориям инвалидности свойственны наиболее типичные двигательные расстройства и деформации: слабость «мышечного корсета» и нарушения осанки, деформация стопы и позвоночника; гипокинезия, вынужденное снижение двигательной активности; нарушение координации движений, быстроты реакции, дифференцировки усилий, вестибулярного равновесия и устойчивости, расслабления и напряжения, ритма, темпа, что значительно снижает качество движения.

Ведущими в клинической картине ДЦП являются двигательные нарушения, которые часто сочетаются с психическими и речевыми расстройствами, нарушениями функций других анализаторных систем (зрение, слух, глубокая чувствительность), судорожными припадками. Сочетания расстройств различны: при грубых двигательных нарушениях психические и речевые расстройства могут отсутствовать или быть минимальными и, наоборот, при легких двигательных нарушениях наблюдаются грубые психические и речевые расстройства [3].

У детей с церебральным параличом задержано и нарушено формирование всех двигательных функций. С трудом и опозданием формируется функция удержания головы, навыки сидения, стояния, ходьбы, манипуляторной деятельности. Двигательные нарушения, являясь ведущим дефектом, оказывают негативное воздействие на формирование психических функций и речи.

Формирование и проявление двигательных действий у детей с различными формами ДЦП имеют свои особенности. В первую очередь, возникают сложности с освоением главных навыков, необходимых для освоения навыка плавания — задержки дыхания на вдохе и выполнение выдоха в воду, а также выработки ритмичного дыхания при периодических погружениях в воду. Сначала выполняются обливания лица (3–4 раза с интервалом 5–10с). Первое погружение производят в момент задержки дыхания, сразу после обливания лица. В дальнейшем выполняют несколько погружений подряд (выдох-вдох на поверхности, затем погружение на 1–2с). Время погружения лица под воду постепенно увеличивается до 3-х секунд, но только в том случае, если кратковременные погружения (10–12 раз подряд) не вызывают напряжения.

Изучение подготовительных упражнений на освоение с водой идет одновременно с изучением простейших элементов техники спортивных способов плавания. Особое внимание уделяется упражнениям в скольжениях, которые формируют равновесие тела в горизонтальном положении и тренируют умение напрягать мышцы туловища и вытягиваться вперед, увеличивая длину скольжения. Практически скольжение — основное упражнение для постановки рабочей позы пловца и оптимальных мышечных усилий, направленных на поддержание горизонтального положения тела, особое внимание обращается на правильное положение головы, чтобы не нарушать горизонтальное положение тела. Скольжения на груди и на спине можно выполнять с использованием простейших плавательных движений руками без выноса их из воды. Выполнение выдохов в воду необходимо проводить после окончания любого упражнения и обязательно — в конце каждого занятия, это помогает совершенствовать дыхательную систему учеников.

Простейшие упражнения по освоению с водой (передвижения, погружения, лежание, скольжения) с детьми с церебральным параличом выполняются в воде с учетом тяжести физического и психического состояния ребенка. Со стороны тренера требуется повышенное внимание и контроль, владение различными видами поддержек и страховки. Так, например, у детей с двойной гемиплегией возможны резкие повороты головы, случайные погружения головы под воду. У детей с церебральным параличом лежание на груди с выпрямленным туловищем и конечностями вызывает значительные трудности из-за повышенной активности лабиринтного тонического рефлекса (голова наклоняется к груди, туловище сгибается, руки приводятся к груди, пальцы сжимаются в кулак, ноги сгибаются в тазобедренных и коленных суставах с ротацией стоп внутрь). При удержании ученика в вертикальном положении тренер осуществляет поддержку головы (при свисании головы на грудь или слабых мышц шеи). Во время передвижения по дну тренер меняет положение тела ребенка (лицом, спиной, боком по направлению перемещения). При выполнении скольжений на спине или на боку обязательна поддержка головы ученика.

У лиц с диагнозом ДЦП возможны трудности с хватом руками бортика бассейна или плавательной доски, им необходима помощь и постоянный контроль тренера или помощника. Помощь тренера при освоении новых движений в воде заключается в активном разгибании спастически зажатых пальцев рук ребенка, пассивное сгибание-разгибание конечностей ученика.

При гемипаретической форме паралича рекомендовано выполнение упражнений с большей нагрузкой на пораженную конечность, для этого можно использовать лопатки, ласты, резиновые амортизаторы. Рекомендуемые способы плавания — кроль на спине и способ на боку. Плавание на груди является более сложным для освоения, так как выдох в воду затруднен в силу специфики дыхания у детей с ДЦП (сложности в управлении мышцами лица). При плавании на спине дыхание не должно вызывать трудности: сначала выполняется вдох, затем движение рукой (или обеими руками) и выдох. Плавание на боку позволяет максимально эффективно задействовать здоровые (с меньшей зоной поражения) конечности и избегать полного погружения лица в воду. При гиперкинетической

форме паралича желательное выполнение упражнений в теплой воде (выше 30°C) [1].

Освоение новых движений у детей с поражениями опорно-двигательного аппарата требует значительно большего количества времени по сравнению со здоровыми сверстниками. В связи с этим каждое упражнение предварительно многократно отрабатывается на суше в различных вариациях: по частям, в медленном темпе, с помощью тренера, самостоятельно.

При отдельных формах ДЦП (спастическая диплегия) отмечается ассиметричный шейный тонический рефлекс, когда при повороте головы и глаз в правую (левую) сторону непроизвольно разгибается правая (левая) рука, что делает невозможным захват опоры или предмета. Напротив, при сгибании руки или захвате предмета голова немедленно отворачивается в противоположную сторону, и ребенок не видит захваченный предмет. Из-за данной особенности двигательных действий возможны трудности в воде при захвате опоры (бортика, плавательной доски).

У детей с церебральным параличом вызывает трудности согласование движений руками с дыханием. Как правило, движение руками выполняется на задержке дыхания, затем следует выдох-вдох. Важно делать акцент на паузе после выполнения движений руками, для этого тренер осуществляет поддержку за пояс. Часто при попытке выполнить незнакомое движение отмечается повышение тонуса мышц туловища и конечностей, не участвующих в движении (паратомия). Данное явление у страдающих церебральными параличами зависит от тяжести формы заболевания. Поэтому схему любого движения необходимо сначала осваивать пассивно. Особенностью двигательных действий детей с диагнозом ДЦП является недостаточное задействование пораженной конечности в работу (они как бы «забывают» про нее). При плавании на боку эффективной является помощь тренера в пассивном выполнении движения пораженной конечностью. При отработке движений «нижней» рукой тренер помогает выполнить гребок, контролирует положение головы, в момент скольжения помогает выпрямить руку и удержать ее у поверхности воды до завершения гребка ногами (полного смыкания ног). При разучивании движений

«верхней» рукой («нижняя» рука при этом лежит на доске) тренер удерживает ладонь ученика и помогает выполнить правильное движение. Для лучшего ощущения опоры можно использовать небольшие лопатки.

Освоение спортивной техники брасса может быть затруднительно людям с диагнозом ДЦП, так как одной из особенностей поражения опорно-двигательного аппарата является ограничение подвижности в тазобедренных суставах. В случае сохранности двигательных функций верхних конечностей основной упор делается на гребок руками, акцент делается на симметричности и вовлечении в работу обеих конечностей. После вдоха следует погружение лица в воду и допустимо выполнение двух-трех гребков руками подряд, затем следует выдох-вдох. При ограниченной подвижности в тазобедренных и голеностопных суставах одновременные гребки руками можно сочетать с попеременными движениями ногами, как в кроле на груди или одновременными ударами стопами (как в способе дельфин).

При плавании брассом на спине руки одновременно проносятся над водой как можно ближе к телу, после вкладывания рук в воду следует гребок через стороны до касания ладонями бедер. При наличии контрактур или ограниченной подвижности в суставах у детей с диагнозом ДЦП пронос рук над водой может вызывать затруднения, поэтому лучше выполнять выведение рук под поверхность воды, затем следует гребок руками до бедер.

При работе с инвалидами следует неукоснительно соблюдать доброжелательный стиль общения, спокойствие, поддержку, терпение, готовность к любой нештатной ситуации, конфликту (из-за непонимания, неустойчивого психологического состояния, разногласий и др.). Для лучшего запоминания упражнения применяют многократное повторение отдельных элементов, опираясь на слуховые, осязательные, обонятельные и мышечно-двигательные ощущения.

Повседневное постоянство порядка и условий проведения занятий, поведения инструктора и его требований значительно упрощают организацию учебного процесса и повышают успешность обучения.

Литература:

1. Оздоровительное и спортивное плавание для людей с ограниченными возможностями: монография / Н. Ж. Булгакова, С. Н. Морозов, С. М. Никитина, Т. Н. Павлова, О. И. Попов — Москва: ИНФРА-М, 2020. — 314 с. — (Научная мысль).
2. Плавание: учебник / Н. Ж. Булгакова, С. Н. Морозов, О. И. Попов [и др.]; под общ. ред. Проф. Н. Ж. Булгаковой. — М.: ИНФРА-М, 2016. — 290 с. — (Высшее образование: Бакалавриат).
3. Шпак С. Л. Обучение плаванию детей с церебральным параличом. Учебно-методическое пособие / С. Л. Шпак — СПб.: ООИ Плавин, 2006. — 177 с., ил.

Молодой ученый

Международный научный журнал

№ 11 (353) / 2021

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»

Номер подписан в печать 24.03.2021. Дата выхода в свет: 31.03.2021.

Формат 60×90/8. Тираж 500 экз. Цена свободная.

Почтовый адрес редакции: 420126, г. Казань, ул. Амирхана, 10а, а/я 231.

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.