

МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РФ

Федеральное государственное бюджетное
образовательное учреждение высшего образования
«Кемеровский государственный университет»
(КемГУ)

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ

Материалы симпозиума в рамках
XIX (LI) Международной научно-практической конференции
студентов, аспирантов и молодых ученых
«Образование, наука, инновации: вклад молодых
исследователей»

Выпуск 25

Об издании – 1, 2, 3

Кемерово 2024

ББК 74(2Рос-4Кем)73я431

УДК 37

А 17

Печатается по решению редакционно-издательского совета
Кемеровского государственного университета

Редакционная коллегия:

Просеков А.Ю. – ректор КемГУ, председатель;

Жидкова Е.А. – проректор по научно-инновационной работе;

Боровикова А.П. – начальник НИУ.

- А 17 Актуальные проблемы развития образования на современном этапе: материалы симпозиума XIX (LI) Международной научно-практической конференции «Образование, наука, инновации» [Электронный ресурс] / науч. ред. К.Н. Белогай Кемеровский государственный университет. – Электрон. дан. (объем 2,79 Мб). – Кемерово: КемГУ, 2024. – Вып. 25. – 1 электрон. опт. диск (CD-ROM); 12 см. – Систем. требования: Intel Pentium (или аналогичный процессор других производителей), 1,2 ГГц; 512 Мб оперативной памяти; видеокарта SVGA, 1280x1024 High Color (32 bit); 10 Мб свободного дискового пространства; операц. система Windows XP и выше; Adobe Reader. – Загл. с экрана.

ISBN 978-5-8353-3140-6

В сборнике представлены труды студентов, аспирантов и молодых ученых по результатам научно-исследовательских работ. Работы посвящены актуальным вопросам в области педагогического и психолого-педагогического образования. Материалы сборника представляют интерес для научных и научно-технических работников, преподавателей, аспирантов, студентов вузов, а также учащихся средних учебных заведений.

ISBN 978-5-8353-3140-6

© Авторы научных статей, 2024

© Кемеровский государственный университет», 2024

Текстовое электронное издание

Минимальные системные требования:

Компьютер: Intel Pentium (или аналогичный процессор других производителей), 1,2 ГГц; ОЗУ 512 Мб; 10 Мб на жестком диске; видеокарта SVGA, 1280x1024 High Color (32 bit); привод CD-ROM.

Операционная система: Windows XP и выше.

Программное обеспечение: Adobe Reader.

© Авторы научных статей, 2024

© Кемеровский государственный университет», 2024

ОГЛАВЛЕНИЕ

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ПРАКТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ 9

<i>Абросимова А.В. КОМПОНЕНТЫ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ, НЕОБХОДИМЫЕ РУКОВОДИТЕЛЮ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИЕЙ</i>	<i>9</i>
<i>Белюсова О.В. ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ФЕНОМЕН.....</i>	<i>12</i>
<i>Булыгина П.Э. РОЛЬ SOFT SKILLS В ЭПОХУ ЦИФРОВЫХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ</i>	<i>15</i>
<i>Булыгина П.Э. МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ И МЯГКИЕ НАВЫКИ: ПРЕОДОЛЕНИЕ БАРЬЕРОВ</i>	<i>17</i>
<i>Васюкова Е. Н., Шмырева Н. А. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПОНЯТИЯ «ТВОРЧЕСКИЕ СПОСОБНОСТИ» В НАУЧНОЙ ЛИТЕРАТУРЕ</i>	<i>20</i>
<i>Григорьева О.Ф. ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДДЕРЖКИ СЕМЬИ В УСЛОВИЯХ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ.....</i>	<i>25</i>
<i>Денисенко М.А. ПОВЫШЕНИЕ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ ПРИ ИСПОЛЬЗОВАНИИ ПРОГРАММНЫХ СРЕДСТВ И СИСТЕМ НА ОСНОВЕ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА</i>	<i>28</i>
<i>Дивеева К.Д. ХАРАКТЕРИСТИКА УРОВНЯ ГОТОВНОСТИ К ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОМУ САМОРАЗВИТИЮ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ.....</i>	<i>31</i>
<i>Доночкина О.В. ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ ЛИЧНОСТИ БУДУЩИХ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ</i>	<i>34</i>
<i>Дудошникова Е.М., Шмырева Н.А. ИНФОРМАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ РЕСУРСЫ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ</i>	<i>37</i>
<i>Ефремова А.В. ОСОБЕННОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ДЛЯ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ</i>	<i>40</i>
<i>Зеленова К.С., Шмырева Н.А. ХАРАКТЕРИСТИКА ПОНЯТИЯ КОММУНИКАТИВНЫЕ УНИВЕРСАЛЬНЫЕ УЧЕБНЫЕ ДЕЙСТВИЯ» В НАУЧНОЙ ЛИТЕРАТУРЕ.....</i>	<i>43</i>
<i>Илясова Я.С. ВОЗМОЖНОСТИ НАСТАВНИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ФОРМИРОВАНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ МОЛОДОГО ПЕДАГОГА.....</i>	<i>48</i>
<i>Коннова О.В. РЕАЛИЗАЦИЯ ВОЗМОЖНОСТЕЙ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ УЧРЕЖДЕНИЙ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ КРАЕВЕДЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ.....</i>	<i>51</i>

<i>Литвиненко Л.С. ТЕХНОЛОГИИ ФОРМИРОВАНИЯ ПРЕДПОСЫЛОК ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ГРАМОТНОСТИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА НА ЛОГОПЕДИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЯХ.....</i>	<i>54</i>
<i>Осипова А.П. СЮЖЕТНО-РОЛЕВАЯ ИГРА КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОВЗ.....</i>	<i>59</i>
<i>Павлова О.Ю. САМООБРАЗОВАНИЕ ПЕДАГОГОВ КАК ФАКТОР ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ.....</i>	<i>62</i>
<i>Сапего А. В., Клейстер Т. ГЕОЛОГИЧЕСКИЙ ТУРИЗМ КАК СТРАТЕГИЧЕСКОЕ НАПРАВЛЕНИЕ В ГЕОЛОГИИ И ТУРИЗМЕ КУЗБАССА.....</i>	<i>67</i>
<i>Сапего А. В., Коваль Ю. С.ОСОБЕННОСТИ РЕАЛИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПО ПРЕДМЕТУ «ОБЖ» В РАМКАХ ФЕДЕРАЛЬНОГО ПРОЕКТА «СОВРЕМЕННАЯ ШКОЛА» НАЦИОНАЛЬНОГО ПРОЕКТА «ОБРАЗОВАНИЕ».....</i>	<i>69</i>
<i>Соседкина К.Н., Мичурина Е.С. РАЗВИТИЕ УПРАВЛЕНЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ РУКОВОДИТЕЛЕЙ УЧРЕЖДЕНИЙ ОБРАЗОВАНИЯ.....</i>	<i>71</i>
<i>Толкачева А.В., Величко Е.В. ОСОБЕННОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДДЕРЖКИ РЕБЕНКА СО СПИНАЛЬНОЙ МЫШЕЧНОЙ АТРОФИЕЙ (СМА).....</i>	<i>74</i>
<i>Уварова А.А. ТРУДНОСТИ РАБОТЫ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ТЕКСТАМИ РАЗНОГО ТИПА.....</i>	<i>77</i>
АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СОЦИАЛЬНО-ГУМАНИТАРНЫХ НАУК.....	80
<i>Березняцкая А.А. МУЛЬТИМЕДИЙНЫЕ ПРОЕКТЫ ПО ИСТОРИИ И ОБЩЕСТВОЗНАНИЮ КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВО УСВОЕНИЯ МАТЕРИАЛА.....</i>	<i>80</i>
<i>Боярская Д. А. ПРИМЕНЕНИЕ ЭЛЕМЕНТОВ СИСТЕМ ИИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА НА ПРИМЕРЕ ПРЕПОДАВАНИЯ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА.....</i>	<i>82</i>
<i>Гуляева Ю.В. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДА «ПЕРЕВЕРНУТОГО КЛАССА» НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО С ПРИМЕНЕНИЕМ СРЕДСТВ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ.....</i>	<i>86</i>
<i>Герда А.С., Красильникова О.С. ВСЕМИРНЫЕ ФЕСТИВАЛИ МОЛОДЕЖИ СССР И РОССИИ: СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ В ПРОСТРАНСТВЕ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ.....</i>	<i>89</i>
<i>Гранкина Н. А. ИЗУЧЕНИЕ НЕПРАВИЛЬНЫХ ГЛАГОЛОВ В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ С ПРИМЕНЕНИЕМ ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В РАЗНОУРОВНЕВЫХ ГРУППАХ.....</i>	<i>90</i>
<i>Дрелих П.В. ПЕРЕПОТРЕБЛЕНИЕ КАК СОЦИАЛЬНАЯ ПРОБЛЕМА.....</i>	<i>93</i>
<i>Евсюкова В. Н. ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ВИДЕОМАТЕРИАЛОВ КАК СРЕДСТВА ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ.....</i>	<i>95</i>
<i>Загорский И.В. ИСТОРИЯ СОЗДАНИЯ И ЗАДАЧИ СТУДЕНЧЕСКОГО МЕДИАПРОЕКТА «ИСТОРИКУМ».....</i>	<i>98</i>

<i>Кочетова О.В. ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ОБУЧАЮЩИХСЯ В СРЕДНЕЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ</i>	100
<i>Красильникова О.С., Бычкова Н.А. МЕЖКУЛЬТУРНЫЙ АСПЕКТ ПРОБЛЕМАТИКИ РЕЛИГИОВЕДЧЕСКИХ ЗНАНИЙ В КУРСЕ СОЦИАЛЬНО-ГУМАНИТАРНЫХ ДИСЦИПЛИН</i> .	102
<i>Красильникова О.С., Горшкова В.А. ПАТРИОТИЧЕСКИЕ ПРОЕКТЫ ЮНАРМЕЙСКОГО ДВИЖЕНИЯ КУЗБАССА: ОПЫТ ОРГАНИЗАЦИИ, РЕГИОНАЛЬНАЯ СПЕЦИФИКА</i>	104
<i>Красильникова О.С., Коростелева К.С. АКТУАЛИЗАЦИЯ ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ УЧАЩИХСЯ В ПРОЦЕССЕ ИСТОРИКО-КРАЕВЕДЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ</i>	105
<i>Красильникова О.С., Чилимова А.М. НОВАЯ ФОРМА ПАТРИОТИЧЕСКОЙ РАБОТЫ С МОЛОДЕЖЬЮ: ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ДИСКУРС</i>	107
<i>Лах Ю.А. РОЛЬ РОДНОГО ЯЗЫКА В ОБУЧЕНИИ И ИЗУЧЕНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА</i> ..	109
<i>Лорен Э.В. РОЛЬ ДОРЕВОЛЮЦИОННЫХ МАРИИНСКИХ ФИЛАНТРОПОВ В РАЗВИТИИ ГОРОДА И РЕГИОНА</i>	111
<i>Морнева Е.К., Сагдатдинова А.В. ФЕНОМЕН САМОЗВАНСТВА В ИСТОРИИ РОССИИ</i>	114
<i>Неверова Е.Е. ПАТРИОТИЧЕСКИЕ ПРОЕКТЫ КЕМГУ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ ВИТЕБСКОЙ ОБЛАСТИ: ИСТОРИЯ РАЗВИТИЯ, ПЕРСПЕКТИВЫ</i>	116
<i>Овсянников Е.А. ЭМОЦИОНАЛЬНЫЙ И ИСКУССТВЕННЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ</i>	119
<i>Плешкова В.О. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЦИФРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ КИТАЙСКОМУ ЯЗЫКУ</i>	122
<i>Рзянкин О.С. ПРИЕМЫ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ПАМЯТИ КАК ФАКТОР ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ОБУЧЕНИЯ</i>	125
<i>Светцова М.А. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЦИФРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ НА УРОКАХ ИСТОРИИ И ОБЩЕСТВОЗНАНИЯ: НОВЫЕ ПОДХОДЫ И ИДЕИ</i>	127
<i>Смирнова М.В. ДЕЛЕГИРОВАНИЕ КАК ЧАСТЬ УСПЕШНОГО УПРАВЛЕНИЯ КАДРАМИ И ЖИЗНЬЮ</i>	131
<i>Суханов Д.В. ИСТОРИЯ ЖИТЕЛЬНИЦЫ БЛОКАДНОГО ЛЕНИНГРАДА</i>	133
<i>Фокина А.Д., Чекушкина Д.Ю. ИССЛЕДОВАНИЕ ПРОБЛЕМЫ НАЛИЧИЯ СТРАХА ПУБЛИЧНЫХ ВЫСТУПЛЕНИЙ У СТУДЕНТОВ КЕМЕРОВСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА ТЕХНОЛОГИЧЕСКОГО ИНСТИТУТА ПИЩЕВОЙ ПРОМЫШЛЕННОСТИ</i> ..	136
<i>Чекушкина Д.Ю., Фокина А.Д. СТРАХ ПУБЛИЧНЫХ ВЫСТУПЛЕНИЙ СТУДЕНТОВ КЕМГУ КАК СОЦИАЛЬНАЯ ПРОБЛЕМА</i>	138
<i>Черданцева И.Р. РАССКАЗЫ О ДЕТЯХ ВОЙНЫ КАК ПРИМЕР ФОРМИРОВАНИЯ ПАТРИОТИЧЕСКОГО МИРОВОЗЗРЕНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ</i>	140

<i>Чужакова С.Р., Красильникова О.С. МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ ПРАВОСОЗНАНИЯ СТАРШЕКЛАССНИКОВ В ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ</i>	142
<i>Шот Ю.С. МЕДИЦИНСКИЙ ДИСКУРС В РАМКАХ МЕЖДИСЦИПЛИНАРНОГО ПОДХОДА. ПЕРСПЕКТИВЫ ИССЛЕДОВАНИЙ</i>	145
МАТЕМАТИКА И ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ	147
<i>Волкова А. А. МОДЕЛИРОВАНИЕ НАКОПЛЕНИЯ БИОМАССЫ МИКРОВОДОРОСЛЕЙ ПРИ ПРОИЗВОДСТВЕ БИОТОПЛИВА</i>	147
<i>Гончарова А.С., Ишутин И.С. ДИФФЕРЕНЦИАЛЬНЫЕ УРАВНЕНИЯ И ИХ ЗНАЧЕНИЕ В НАУЧНЫХ И ПРИКЛАДНЫХ ИССЛЕДОВАНИЯХ</i>	150
<i>Ишутин И.С. ПРИЛОЖЕНИЯ ТЕОРИИ МАССОВОГО ОБСЛУЖИВАНИЯ</i>	152
<i>Суханов Д.В., Ишутин И.С. ПРИМЕНЕНИЕ ДИФФЕРЕНЦИАЛЬНЫХ УРАВНЕНИЙ В ТЕОРИИ ВЕРОЯТНОСТЕЙ</i>	154
<i>Шугалов Б. С. ОБ ИЗУЧЕНИИ ПРОСТРАНСТВЕННЫХ ФИГУР В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ</i>	157
ПРОБЛЕМЫ ПСИХОЛОГИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ	168
<i>Абарина Н.А. СОВРЕМЕННЫЕ УСЛОВИЯ СОЦИАЛИЗАЦИИ ДЕТЕЙ – СИРОТ В ДЕТСКИХ ДОМАХ</i>	168
<i>Акулова П.Г. РАЗВИТИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА УЧАЩИХСЯ ОСНОВНОЙ ШКОЛЫ НА УРОКАХ БИОЛОГИИ</i>	170
<i>Алянова И. С., Морозова И.С. К ВОПРОСУ РАЗВИТИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ УСТОЙЧИВОСТИ ПОДРОСТКОВ К КРИЗИСНЫМ СИТУАЦИЯМ</i>	172
<i>Болдова В.В., Крецан З.В. ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ УЧИТЕЛЯ-ЛОГОПЕДА И РОДИТЕЛЕЙ В ПРОЦЕССЕ КОРРЕКЦИОННО-ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ С РЕБЕНКОМ В ДОШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ</i>	175
<i>Бочанова Д. А. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИГРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ПРИ ФОРМИРОВАНИИ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У УЧАЩИХСЯ СРЕДНИХ КЛАССОВ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРЫ НА ПРИМЕРЕ РОМАНА А.С. ПУШКИНА «ДУБРОВСКИЙ»</i>	177
<i>Ворожейкина Р.Ю. К ВОПРОСУ О ПРОФИЛАКТИКЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ СОТРУДНИКОВ ПРАВООХРАНИТЕЛЬНЫХ ОРГАНОВ</i>	179
<i>Главинская В.А. ОСОБЕННОСТИ ЖИЗНЕСТОЙКОСТИ ПЕРВОКУРСНИКОВ РАЗЛИЧНЫХ НАПРАВЛЕНИЙ ПОДГОТОВКИ</i>	182
<i>Григорьева Е.В. РАЗВИТИЕ САМОРЕГУЛЯЦИИ ЛИЧНОСТИ УЧАЩИХСЯ ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА С ЗПР ИЗ ПРИЕМНЫХ СЕМЕЙ В УСЛОВИЯХ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ</i>	185

<i>Дзвоник, В. П. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТРИАДЫ ИНИЦИАЦИЙ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ-ЖУРНАЛИСТОВ.....</i>	<i>189</i>
<i>Дивеев Д.В. ХАРАКТЕРИСТИКА ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВОЙ СФЕРЫ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАПРАВЛЕНИЙ ПОДГОТОВКИ.....</i>	<i>191</i>
<i>Зотова Е.Н. ВЛИЯНИЕ ПРОЦЕССА АДАПТАЦИИ НА ЭМОЦИОНАЛЬНУЮ СФЕРУ ПЯТИКЛАССНИКОВ</i>	<i>195</i>
<i>Казаконская А.В. КОПИНГ-СТРАТЕГИИ В ПОЛПРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ: ПОДХОДЫ И ОСОБЕННОСТИ</i>	<i>197</i>
<i>Коваленко Н. Е. ПОДХОДЫ К ОПРЕДЕЛЕНИЮ ВОЛОНТЕРСТВА</i>	<i>200</i>
<i>Козин И. П. ПУТИ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ И НАВЫКОВ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТ.....</i>	<i>201</i>
<i>Котельникова Н.С. АНАЛИЗ РЕЗУЛЬТАТОВ ИССЛЕДОВАНИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ СОТРУДНИКОВ ОРГАНИЗАЦИИ</i>	<i>203</i>
<i>Кулешова Д.В., Морозова И.С. ФОРМЫ И МЕТОДЫ ОРГАНИЗАЦИИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ СТАНОВЛЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ СТУДЕНТОВ.....</i>	<i>208</i>
<i>Лялина Л.Е., Шамовская Т. В. ОСОБЕННОСТИ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ МЛАДШИ ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ.....</i>	<i>211</i>
<i>Марченко Э.А. ФОРМИРОВАНИЕ ПОЗИТИВНОГО ОБРАЗА ТЕЛА У СТАРШЕКЛАССНИКОВ СРЕДСТВАМИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ.....</i>	<i>214</i>
<i>Мяклова Е.А. ТВОРЧЕСКИЕ ЗАДАЧИ КАК УСЛОВИЕ ОРГАНИЗАЦИИ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ</i>	<i>217</i>
<i>Соболева Ю.К. СТАНОВЛЕНИЕ ПОНЯТИЯ СОЦИАЛЬНОЙ ФРУСТРАЦИИ В ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКЕ.....</i>	<i>220</i>
<i>Соколова Е. Д. МОТИВАЦИЯ СТУДЕНТОВ ВУЗОВ.....</i>	<i>222</i>
<i>Чуриков И. Ю. ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ У ЮНОШЕЙ И ДЕВУШЕК СТУДЕНЧЕСКОГО ВОЗРАСТА.....</i>	<i>228</i>
<i>Эйзнер Д.Е. СМЕНА ПАРАДИГМ ИЗУЧЕНИЯ САМОРЕГУЛЯЦИИ В ПРОЦЕССЕ РАЗВИТИЯ.....</i>	<i>231</i>

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ПРАКТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 378

Абросимова А.В. КОМПОНЕНТЫ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ, НЕОБХОДИМЫЕ РУКОВОДИТЕЛЮ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Кемеровский государственный университет

angelina99donts@gmail.com

В связи с многочисленными изменениями в обществе, нашей стране необходимо новое поколение управленческих кадров, особенно это касается системы образовательного менеджмента. Большинство управленцев образовательных организаций имеют представления об организации управления еще с времен СССР, но такой подход утратил свою значимость, поскольку, произошли изменения в направленности современного поколения людей и в процессе образования в целом. Система образования находится в процессе цифровизации, перестройки на более современный уровень. Столкнувшись с данной ситуацией, многие управленцы находятся в кризисе компетентности, который связан с отставанием от изменений, предъявляемых системой общественных отношений.

Модернизация Российского общества выдвигает новые требования к качеству профессиональной подготовки руководителей образовательных организаций, одним из показателей которого выступает такое личностное качество, как коммуникативная компетенция. Именно коммуникативная компетенция позволяет руководителю выстраивать правильную и продуктивную модель менеджмента в организации [1].

Термин «коммуникативная компетенция» напрямую связан с психологией, поскольку он отражает процесс общения и социального взаимодействия людей. Впервые трактовку данному термину дал Делл Хаймс, по его мнению, коммуникативная компетенция — это внутреннее знание уместности языка в соответствии с ситуацией. Тем самым Хаймс показывает, что коммуникативная компетенция – это языковое применение в процессе взаимодействия людей [4].

По мнению Л.Е. Туминой, коммуникативная компетенция предполагает умения двух типов. Первый тип связан с конкретной профессиональной деятельностью, где определяются статусно-ориентированные коммуникации – одна для руководителя и другая для подчиненного. Второй тип отражает различия в бытовом общении с друзьями, коллегами, семьей и другими [3].

Таким образом, коммуникативная компетенция – умение восприятия любых высказываний и готовность к выстраиванию своих речевых произведений в ответ на полученную ранее информацию, опираясь на знания, умения, опыт владения речевыми формулами и опыт взаимодействия с различными людьми, учитывая речевую ситуацию, настроение собеседника и необходимый подход к нему. Данная компетенция необходима менеджеру образовательной организации для продуктивной деятельности сотрудников.

По структуре коммуникативная компетенция состоит из ключевых психологических качеств человека, которые напрямую влияют на ее развитие, к таким качествам отнесем - знания, умения, навыки, практический опыт, мышление, потребности, эмоции и чувства, нравственные качества и убеждения. В зависимости от уровня развития коммуникативной компетенции выстраивается эффективность дальнейшей профессиональной деятельности руководителя.

Е.М. Сартакова рассматривает следующие компоненты коммуникативной компетенции: межличностное общение, поведение в конфликтных ситуациях, осуществление групповой

деятельности и лидерства. Данные компоненты охватывают профессиональную деятельность руководителя и важны для личностного роста [2].

Для руководителя также необходимо наличие следующих компонентов коммуникативной компетенции – языковой, риторико-прагматический и этикетно-речевой. Языковой компонент отражает знание языка, его правил, норм и функционирования в целом. Человеку, занимающему руководящую должность необходимо правильно и четко выстраивание предложений в своей речи. Риторико-прагматический компонент связан с выстраиванием устной речи. Поскольку профессия руководителя связана с отношениями человек-человек, важно не только правильно выстраивать свою речь, но и красиво говорить, ведь речь человека является его визитной карточкой, особенно для руководителя. Этикетно-речевой компонент напрямую связан с применением в своей речи правильных этикетных формул, соответствующих профессиональной обстановке, учитывая личностные качества собеседника, его статус, возраст и прочие характеристики. С помощью этикетно-речевого компонента выстраивается имидж менеджера, поскольку важно то, как он говорит.

Таким образом, коммуникативная компетенция достаточно сложная и многогранная составляющая в профессиональной деятельности менеджера, которую необходимо освоить для дальнейшей управленческой деятельности. Хорошему руководителю важно уметь решать различные речевые ситуации и недопонимания между подопечными и прочими участниками образовательного процесса, при этом сохраняя свой имидж и статус.

Нами был проведен опрос для руководителей образовательных организации с целью выявления их уровня теоретических знаний об аспектах коммуникативной компетенции, поскольку практических навыков недостаточно для продуктивного выстраивания взаимоотношений в коллективе. В опросе приняло участие 20 действующих руководителей и получены следующие результаты.

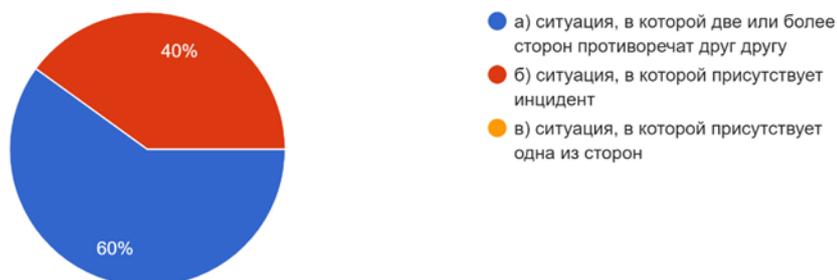


Рис. 1 «Что такое конфликтная ситуация?»

На вопрос «Что такое конфликтная ситуация?» 60% опрошенных дали верный ответ, однако 40% дали неверные ответы. Это говорит о том, что не все менеджеры в полной мере знакомы с теоретическими основами

Еще одним из предложенных вопросов стал вопрос об основе возникновения конфликта. Результатом полученных ответов стало то, что чуть больше половины опрошенных дали неверный ответ и 47% выбрали правильный ответ.

Далее респондентам было предложено выбрать позицию правильного поведения в условиях конфликтной ситуации. Полученные ответы позволили сделать вывод о том, что мнения разделились практически в равном соотношении. Половина опрошенных выбрало более благоприятный вариант решения конфликтной ситуации.

Проведенное исследование показало, что большинство руководителей не в полной мере знают о тонкостях ведения коммуникативных отношений, а значит не в полной мере владеют коммуникативной компетенцией.

В связи с тем, что руководители не в полной мере компетентны в области коммуникативных отношений, предлагаем использовать следующие приемы, способствующие получению большей информации о коммуникативной компетенции, которые позволят не только получить знания, но и применить их в профессиональной сфере.

Подстройка. Копируйте язык тела собеседника и его поведение при общении, поскольку людям проще общаться с теми, кто им близок, похожи на них.



Рис. 2 «Основа возникновения конфликта?»

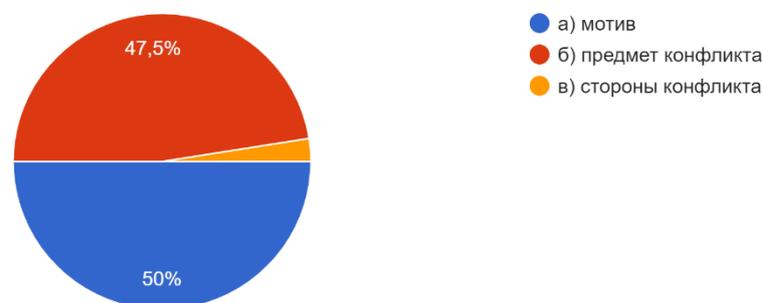


Рис. 3 «Позиция правильного поведения при конфликте»

Активное слушание. Меньше говорите и больше слушайте, это позволит Вашему собеседнику быть услышанным и понять, что его интересно слушать. Большой эффект в данном приеме приносят утоняющие вопросы, что делает процесс общения более интересным.

Конструктивный диалог. Избегайте эмоциональных вспышек и говорите лишь по теме диалога, не переключаясь на другие вопросы. Продуктивность беседы зависит от взаимопонимания и логической цепочки выстраивания диалога

Литература и источники

1. Дорожкин Е. М., Зеер Э. Ф. Методология профессионально-педагогического образования: теория и практика (теоретико-методологические основания профессионально-педагогического образования) // Образование и наука. 2014. № 10. с. 18–36

2. Сартакова Е. М. Формирование социально-личностных компетенций студентов вузов: автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук / Е. М. Сартакова. Екатеринбург, 2009. — 26 с.
3. Тумина Л. Е. Преподавание риторики в педагогическом вузе / Л. Е. Тумина // Высшее образование в России. — 2000. — № 6. — с. 71.]
4. Хаймс, Д.Х. «О коммуникативной компетентности» В: Дж.Б. Прайд и Дж. Холмс (ред.), Социоллингвистика. Избранные чтения. Хармондсворт: Пингвин. 1972. с. 269-293

Научный руководитель: Морозова Ирина Станиславовна, доктор психологических наук, профессор, Кемеровский государственный университет.

УДК 376

Белоусова О.В. ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ФЕНОМЕН

Кемеровский государственный университет
МБОУ ДПО «Научно – методический центр»
vdoonmc@mail.ru

Аннотация. В статье описаны трактовки терминов по направлению инклюзивного образования, инвалидность, ограниченные возможности здоровья и особые образовательные потребности. Рассмотрены вопросы целесообразности обучения детей с определенными нозологиями в рамках специального образования. Раскрыто влияние различных факторов, от экономических до идеологических, оказывающих влияние на отсутствие связи системы организующей специализированное образование от других общественных устройств, организаций и институтов в России. Раскрыта обучающая модель для детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях отделения их от общества.

Ключевые слова инклюзивное образование, специальное образование, физическое и психологическое развитие, ограниченные возможности здоровья, особые образовательные потребности, инвалидность.

Понятие инклюзивное образование, трактуемое в проекте «Образование для всех» представленного международной программой ЮНЕСКО определяется, как обеспечение равноценных возможностей и перспектив, в получении всеми обучающимся качественного образования. А так же в даровании им возможности развития своего внутреннего ресурса, независимо от гендерных особенностей и различий, социального статуса человека, финансового обеспечения, принадлежности к национальности, идеологических понятий, возраста, религиозной принадлежности, территориального месторасположения, необходимости специального образования и т. п.

В 2012 г. утвержденная в Российской Федерации Конвенция ООН «О правах инвалидов», наложила обязанность осуществления на всех уровнях образования общедоступного обучения людей обладающих тяжелыми дефектами, нарушениями в развитии. Опираясь на каноны доступности образования в Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» выделено, что для лиц, которые имеют специальные образовательные потребности, реализуется инклюзивное образование. Целью которого является дать равный доступ к получению образования всем обучающимся. При этом учитывается целый ряд отдельных специфических потребностей в образовании, личностных и индивидуальных характерных особенностей

Опираясь на вторую статью Закона «Об образовании в Российской Федерации» выделяется понятие «обучающийся с ограниченными возможностями здоровья», согласно данному понятия «физическое лицо, имеющее недостатки в физическом и (или) психологическом развитии,

подтвержденные психолого-медико-педагогической комиссией и препятствующие получению образования без создания специальных условий» [1].

Люди с особыми потребностями в своем развитии имеют очень большие различия между собой. Данный диапазон различий начинает охват от лиц, которые испытывающими легкие временные трудности в развитии, при этом, эти трудности относительно легко устраняются при определенно созданных условиях, до лиц имеющих серьезные, тяжелые поражения нервной системы. Таким образом, определенная группа детей может проходить обучение совместно со своими нормотипичными, здоровыми сверстниками, но при этом при специально созданных условиях, требуемых при их нарушении. А для обучения других детей острой необходимостью является создание адаптированной, персональной согласно их особенностям и возможностям образовательной программе [2].

Определение в сознании о целесообразности обучения не слышащих и не видящих, слепых детей наступило в период XIX – начала XX вв.. Что в дальнейшем подразумевает актуальность порождения национальной системы специального образования.

Факторы касающиеся идеологических понятий, а также экономических воззрений в Российском государстве того периода, мощнее чем на Западе Европе, сказались на причинах определивших необходимость возникновения системы поставленного образования, обособленного от других институтов социализации. Это способствовало порождению «типа системы специального образования как системы изоляции ребенка в особом социуме» [3, с. 82]. Что привело к формированию основных понятий типовых учреждений системы специального образования – детские дома и школы – интернаты. Если ребенок нуждался в построении определенных условий для получения им образования, в силу возникших аномалий в развитии, он помещался в типовое интернатное учреждение или специализированный детский дом. Ребенок находился в таком учреждении постоянно, тем самым становился оторванным от своего дома, отделенным от семьи. А изоляция его от нормотипичных сверстников, обеспечивало нахождение такого ребенка в особом социуме, не покидая которого он получал специализированное обучение.

Западно-Европейское специализированное образование того периода, кардинально отличалась от России. Различия были с тем, что за основу создания западноевропейской системы выступали симбиоз общества и церкви, а также взаимовлияние государства и заинтересованных в данном направлении населения страны. При этом это было базировано на правах граждан, в том числе на получение образования и конституционного права детей с ограниченными физическими и умственными способностями на специальное обучение.

В Советском Союзе система специально организованного образования не имела законодательной защиты. А осуществляемая поддержка государства в виде финансирования данной системы, не компенсировала недостаток правового регулирования.

В советское время система специального образования претерпела преобразования, способствовавшие её становлению. Одним из ключевых качественных изменений стало преобразование группирования детей с особыми потребностями. А так же создание специализированных учреждений для детей дошкольного возраста, школьников и детей окончивших образовательные учреждения и для их дальнейшей социализации. Качественные изменения коснулись программного обеспечения образовательного процесса. Таким образом, произошла интенсификация в самой структуре специально организованного образования.

Н. Н. Малофеев доктор педагогических наук, педагог – психолог отмечал, что на закате 20 века СССР серьезно конкурировал «своей» дефектологической наукой на мировом уровне. Важными элементами конкуренции являлись уникальные экспериментальные площадки. Они обеспечивали высокий уровень развития воспитанников, помогая им в индивидуальном росте и обучении. [3]. Стоит отметить, что специальная система получения образования претерпевала интенсивное развитие, независимо от отсутствия законодательной поддержки. Но и при этом она могла взять на специализированное обучение, немногим только третью часть детей которым необходимо специальное образование. Одной из причин обучения такого малого

количества детей требующих специальных условий в обучении, явилось то, что учреждения готовые принять лиц с ограниченными возможностями, хоть и были размещены на всей территории страны, но при этом не имели специального материально – технического оборудования. Многие из них испытывали дефицит в штате сотрудников специалистов узкой направленности.

Документы Западно – Европейского сообщества: «О правах ребенка», «О правах умственно отсталых», «О правах инвалидов», ратифицированные Россией Конвенцией ООН в 1990-е гг. трансформировали отношение русского государства к правам людей с аномалиями в развитии и нарушениям здоровья и понятие «аномальные дети» документально утвердилось как «дети с ограниченными возможностями здоровья» или «дети с особыми образовательными потребностями». Фундаментальным понятие «лицо с ограниченными возможностями здоровья», на законодательном уровне стало благодаря Федеральному закону «О внесении изменений в отдельные акты Российской Федерации по вопросу о гражданах с ограниченными возможностями здоровья».

В конце 1990-х гг. в России, по мнению многих членов общества, удаление «особых» людей в типовые учреждения, противоречит условиям толерантного отношения к лицам имеющим ограничения здоровья и ставит под сомнение условия антидискриминационной политики. А главное, что в обществе к детям, помещенным в специализированное учреждение «крепиться ярлык», создающий шаблонное мнение что это «ненормальные» дети, это является ограничением прав таких детей.

Преподаватели, искусствоведы Д. И. Герасимова, А. С. Ишмеева и Е. А. Сафина, делали акцент на том, что забота о детях имеющих психофизические особенности развития обусловлена созданием для таких детей специальных условий для обучения. А данные условия напрямую оказывают воздействие на качество получаемого образования, на успешность обучения детей с проблемами развития.

В целом эффективное функционирование сегрегационной модели обучения заключалось в комплектации штата сотрудников необходимыми специалистами, подготовка специалистов - предварительная профессиональная и профессиональная, специализированные программы, узконаправленные, принимающие во внимание индивидуальные возможности развития ребенка, поддержка медицинских специалистов. Обеспечить необходимыми условиями обучения детей с различными нозологиями на определенном этапе государственного развития возможным было только в учреждении особого назначения.

Данная модель удаленного обучения детей имеющих отклонения в психофизическом развитии эффективно функционирующая, не имеет недостатков и состоит только из положительных моментов. Но по мнению авторов, одним из больших недостатков являлась территориальная удаленность специализированных (коррекционных) учреждений от места проживания ребенка. Когда ребенок помещался на длительное время в данное учреждение, это приводило к его изоляции от семьи и родных ему людей. Отсутствие связи ребенка имеющего ограниченные возможности с нормотипичными сверстниками и постоянное общение только с детьми одного уровня развития, приводит к ограничению его полноценного развития и социализации в обществе [5].

На сегодняшний момент Российская Федерация в сфере образования претерпевает противоречивые тенденции. Рассматривая их с разных сторон, можно отметить, что с одной стороны возникают разнообразные образовательные технологии, эффективные формы, индивидуальные методы и приемы, которые способствуют качественному внедрению детей имеющих ограниченные возможностями здоровья в образовательные организации. Но с другой стороны, желание создать из атипичного ребенка, «нормального» тоже может вызвать ограничение у таких детей возможности удовлетворения их важных для жизни потребностей.

Но В. К. Зарецкий утверждает что, в нашей стране на сегодняшний момент происходит слияние процессов, формирующих свою собственную, российскую модель инклюзивного образования. Отечественная модель, по представлению исследователя, выстроена с опорой на

исторические корни, культурные истоки, педагогическую культуру, ценности российского общества. Соответствующая, уровню духовного развития общества по отношению к «другим» детям [6]. Инклюзивное образование будет заключаться не только в обеспечении равных возможностей в получении образования детьми с инвалидностью и с ОВЗ, но и в создании условий для полноценной социализации, развитии социальных навыков у детей данной категории, а так же формирования у них позитивного отношения к своим особенностям и своей уникальности.

Литература и источники

1. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ (последняя редакция) <http://zakon-ob-obrazovanii.ru/>
2. Пургина, Е. И. Философские основы инклюзивного образования в контексте специального федерального государственного образовательного стандарта для детей с ограниченными возможностями здоровья. Педагогическое образование в России, 2014. 152–156 с.
3. Малофеев, Н. Н. Особый ребенок – вчера, сегодня, завтра. Москва: Ин-т коррекц. педагогики, 2007. 145 с.
4. Ишмеева, А. С. Инклюзивное образование как перспектива социального развития общества. Вестник УГНТУ. Наука, образование, экономика. Сер.: Экономика, 2015. 13–18 с.
5. Зарецкий, В. К. Десять конференций по проблемам развития особенных детей – десять шагов от инновации к норме. Психологическая наука и образование, 2005. 85–88 с.

Научный руководитель: к.философ.н., доцент Шамовская Татьяна Владимировна, Кемеровский государственный университет.

УДК 37.01

Булыгина П.Э. РОЛЬ SOFT SKILLS В ЭПОХУ ЦИФРОВЫХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ

Кемеровский государственный университет
polina-333@yandex.ru

В современном мире всё более востребованными и популярными становятся цифровые педагогические технологии. Исходя из этого, роль soft skills приобретает необычайно важное значение, ведь для успешной адаптации детей и педагогов к новым образовательным реалиям необходимо обладать подобными навыками. «Мягкие навыки общения» — это навыки, которые позволяют человеку комфортно общаться с другими людьми, помогают ему при командной работе, способствуют развитию умений решать конфликты и адаптироваться к изменяющимся условиям нашего мира и социума. В условиях стремительного развития цифровизации и цифровых технологий в образовательном процессе, коммуникативные навыки, способность к адаптации, умение легко или же компромиссно решать конфликты, быть «правильным» и компетентным лидером становятся базовой, буквально важнейшей деталью процесса обучения и преподавания. В данной статье мы рассмотрим, каким образом soft skills, могут помочь педагогу и его ученикам в процессе развития навыков сотрудничества и работы в команде.

Одним из самых важных критериев развития soft skills является способность выстраивать эффективное общение. Данное высказывание относится не только к педагогам и их взаимоотношениям с детьми, но и к самим учащимся и их внутригрупповым связям. В условиях современных и постоянно развивающихся цифровых технологий, образовательный процесс приобретает необходимость в более интерактивном и гибком подходе, именно поэтому такие способности как: чёткое и понятное изложение мыслей и мнений, активное слушание других, умение эффективно выстраивать диалог, становятся ключевыми факторами для процесса обучения и преподавания [1]. Одно из самых главных правил успешности данного процесса: помнить о том, что интернет-ресурсы располагают огромным количеством платформ для

общения и обмена информацией, но при этом не стоит забывать о некоторых «неприятных» интернет-проблемах, таких как кибербуллинг, распространение заведомо ложной информации, а также значительное снижение уровня реального общения.

Исходя из вышесказанного, можно сделать вывод, что каждому педагогу необходимо овладеть навыком использования цифровых педагогических технологий для обучения, но при этом не стоит забывать о личном общении с учениками. Преподаватели должны быть готовы самостоятельно обсуждать с учениками вопросы информационной безопасности в интернете, учить их критически оценивать информацию, анализировать и эффективно решать проблемы, формировать лояльные и здоровые, продуктивные и доверительные отношения в виртуальном пространстве.

Ученикам также следует обладать навыками эффективного использования цифровых педагогических технологий в образовательном процессе, своевременно и аккуратно находить или получать информацию, уметь анализировать её, преобразовывать и использовать для дальнейшего выполнения учебных задач. Однако, они также должны понимать, что цифровое общение не всегда может заменить очное, деловое и личное общение. Им нужно усвоить знания о том, как поддерживать баланс между различными формами и видами коммуникации.

Кроме того, *soft skills* играют важную роль в развитии деловых навыков, сотрудничества, совместного функционирования и работы команды. Сотрудничество и командная работа являются ключевыми аспектами социальной педагогики, так как они помогают обучающимся развивать новые социальные навыки, учиться работать вместе, нести ответственность за принятые решения, помогать принимать конструктивные решения в коллективе или группе. Тем не менее, в условиях стремительно развивающихся цифровых технологий, когда каждый второй ученик предпочитает общаться онлайн, педагог, вне зависимости от направления его работы или преподаваемого предмета, постоянно сталкивается с новыми вызовами в области сотрудничества и командной работы. Именно здесь *soft skills* становятся незаменимыми.

Одним из основных компонентов *soft skills*, который способствует развитию у педагогов навыков сотрудничества и работы в команде является эмоциональный интеллект (EQ, *emotional quotient*). Применение концепции EQ позволяет педагогам распознавать и понимать эмоциональные реакции обучающихся, а также управлять своими собственными эмоциями [2]. Данный компонент способствует созданию комфортной и доверительной атмосферы в классе, выстраиванию доверительных и дружеских отношений, что, в свою очередь, влияет на эффективность сотрудничества и командной работы.

Ещё один неотъемлемый компонент *soft skills* — это коммуникативные навыки. В эру активного развития цифровых технологий, каждый уважающий себя педагог должен обладать навыком эффективного общения с учениками, знаниями о том, как мотивировать их к участию в любой совместной деятельности. Это обусловлено так же тем, что в современном мире образовательные процессы всё чаще осуществляется через групповые и коллективные виды деятельности, чаще всего — проекты.

Иным существенным фактором *soft skills* в цифровой педагогике является способность разрешать сложности, проявлять креативность и обучаться собственной инициативой. Эти навыки позволяют находить креативные пути выхода из трудных и проблемных учебных задач/ситуаций, принимать правильные решения и при этом минимизировать количество возможных ошибок. Для того чтобы развить этот навык, необходимо овладеть основами анализа обстановки, выявлять трудности и находить оптимальные способы их разрешения. Креативное мышление также имеет важное значение в рамках *soft skills*, так как оно помогает человеку находить нетрадиционные подходы к задачам, генерировать новые идеи и разрабатывать инновационные проекты. Чтобы развить креативное мышление, необходимо постоянно заниматься творчеством, изучать новые идеи и подходы, а также экспериментировать с новыми методами работы. Так же стоит отметить, что в нашем стремительно развивающемся мире, знания быстро устаревают, из чего следует, что их необходимо постоянно обновлять, следовательно навыки тоже нужно совершенствовать [3].

Таким образом, в эпоху цифровых педагогических технологий, soft skills становятся неотъемлемой частью образования. Различные критерии и направления, входящие в данный термин, помогают учащимся и педагогам адаптироваться к новым условиям обучения, эффективно сотрудничать, решать проблемы, а также развивать творческое мышление. Не стоит забывать и про умение результативно работать в команде, адекватно выражать свои мысли и при этом уважительно воспринимать мнение других. Всё перечисленное ранее становится ключевым комплексом критериев необходимых к усвоению, с целью организации наиболее успешного процесса обучения и педагогической деятельности в цифровом мире.

Литература и источники

1. Якуба Т. Ю., Наумова Р. В., Киселёва Л. Б., Казачук Г. И. Гибкие навыки (soft skills) — компетенции будущего: метод. пособие / Дальневост. гос. науч. б-ка, отд. науч.-исслед. и науч.-метод. работы; сост. М. П. Лопушенко; редкол.: Т. Ю. Якуба и др. — Хабаровск: ДВГНБ, 2023. — 36 с.
2. Soft skills что это? Примеры soft skills и зачем они нужны. URL:https://www.jcat.ru/job_vacancy/blog/chto-takoe-soft-skills/ (дата обращения 15.02.2024г)
3. Bersin, Josh (2019). «The Future of Work Is Hybrid: The Impact of Digital Technologies on the Workplace.» Bersin by Deloitte. ISBN 978-1946153382.

Научный руководитель: к.п.н., доцент Черемисина В.Г., Кемеровский государственный университет.

УДК 37.01

Булыгина П.Э. МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ И МЯГКИЕ НАВЫКИ: ПРЕОДОЛЕНИЕ БАРЬЕРОВ

Кемеровский государственный университет
polina-333@yandex.ru

Мир постоянно и непрерывно развивается, всё вокруг становится более сложным и глобальным. Исходя из этого людям всё чаще приходится взаимодействовать друг с другом, делиться новыми знаниями или же создавать их. И нередко выходит так, что в ходе подобного взаимодействия образуется коммуникация между людьми разных, стран, культур или же верований. Но есть возможность возникновения трудностей в процессе общения в силу культурных различий, что может стать барьером для эффективного общения и взаимопонимания. Именно поэтому межкультурная коммуникация становится неотъемлемой частью повседневной жизни как отдельного человека, так и человечества в целом, так как этот процесс является важным аспектом для успешного взаимодействия в условиях дифференциации людей по различным признакам. В этой статье мы рассмотрим важность мягких навыков для преодоления подобных барьеров и обсудим критерии эффективного межкультурного общения.

Термин «межкультурная коммуникация» подразумевает взаимодействие между представителями различных культур, языков и традиций [1]. В таком контексте, важно уметь слушать и слышать, понимать других людей, а также проявлять уважение к их «отличиям» от вас, адекватно и толерантно относиться к разнообразию культур, адаптироваться к различным нормам поведения и общения в них. Все навыки, перечисленные нами, относятся к «мягким» или же «soft skills».

Адаптивность и гибкость в межкультурной среде играют необычайно важную роль. Способность адаптироваться к различиям в культурных обычаях, политических взглядах и коммуникативных стилях позволяет налаживать связь с представителями различных культур, выстраивать адекватное общение без конфликтов и недопониманий. Более того, умение

адаптироваться к разнообразию и «отличиям» также способствует углубленному пониманию других культур, расширению кругозора и мировоззрения человека.

Другим важным аспектом «мягких» навыков в межкультурной коммуникации является умение адекватно и эффективно решать возникающие, между представителями различных культур/взглядов, конфликты и проблемы. В ситуациях межкультурного взаимодействия часто возникают разногласия и недопонимания, поэтому умение найти общий язык, правильно поставить вопрос, найти компромисс и договориться, является крайне важным для успешной и эффективной коммуникации [2].

В целом, исходя из вышесказанного, мягкие навыки по праву являются необходимым компонентом для успешной межкультурной коммуникации. Стоит отметить, что взаимодействие между различными культурами требует осознанности каждым человеком собственного поведения, уважения к обычаям других и готовности к адаптации. Овладение этими навыками не только смягчает различия, но и способствует установлению гармоничных отношений в международном и межкультурном обществе [3].

В Таблице представлены данные о типах межкультурных барьеров и их описание. На основе этих данных мы подобрали эффективные soft skills, формирование которых будет способствовать снижению возникновения межкультурных конфликтов.

Таблица - Типы межкультурных барьеров и их описание

Тип барьера	Описание
Языковые барьеры	Различия в языках могут затруднять понимание и общение
Невербальные барьеры	Жесты, мимика и поведение могут иметь разное значение в разных культурах
Барьеры стереотипов и предрассудков	Предвзятые представления и стереотипы могут влиять на восприятие и взаимодействие с людьми из других культур
Различия в ценностях и нормах	Культурные ценности и нормы могут различаться, что может привести к недоразумениям и конфликтам
Этноцентризм	Тенденция рассматривать собственную культуру как превосходящую другие может создавать барьеры для понимания и принятия других культур

На основе описания различных межкультурных барьеров мы отобрали самые важные soft skills:

- «Культурная осведомленность» или же понимание различных культурных норм, ценностей и практик.
- «Эмпатия» или же способность понимать и разделять чувства и перспективы других людей.
- «Активное слушание» или же умение внимательно слушать, задавать уточняющие вопросы и демонстрировать понимание.
- «Гибкость» или же способность адаптироваться к различным культурным контекстам и изменять свое поведение в соответствии с ними.
- «Терпение» или же понимание того, что межкультурное общение требует времени и усилий.
- «Уважение» или же ценность и признание различий в культурах и точках зрения.
- «Открытость» или же готовность изучать и понимать другие культуры, выходя за рамки собственных культурных предпосылок.
- «Навыки разрешения конфликтов», то есть умение эффективно справляться с культурными различиями и находить взаимоприемлемые решения.

Но, знаний о том, какие именно мягкие навыки необходимо развить человеку для организации успешного межкультурного общения, недостаточно. Этот процесс требует

целенаправленных усилий, то есть человек должен чётко знать и понимать, что, где и как ему нужно сделать для усвоения/изучения чего-либо. Ниже мы перечислили несколько советов по видам деятельности, которые помогут на практике закрепить изученные умения и затем довести их до автоматизма, то есть превратить в навыки:

- Изучение других культур с помощью чтения зарубежных книг, просмотра фильмов и мультфильмов, прослушивания иностранной музыки.

- Путешествия – это тот вид деятельности, который позволяет осуществить наиболее «личное» знакомство с другими культурами, так сказать, получить знания «из первых рук», что является бесценной возможностью для изучения менталитета, следовательно правил поведения и коммуникации, другой страны.

- Нет ничего веселее и полезнее, чем участие в кросс-культурных мероприятиях, таких как семинары, тренинги и квизы. С помощью этих мероприятий можно не только поверхностно ознакомиться с культурными обычаями и правилами различных стран/культур, но и узнать их особенности, факты, о которых знают лишь коренные носители языка.

- Практика и ещё раз практика. Регулярное взаимодействие с людьми из стран позволит вам быстро адаптироваться в условиях межкультурной коммуникации, вы так же научитесь понимать и верно оценивать не только вербальную сторону общения, но и невербальные знаки.

- Не бойтесь давать и получать обратную связь. Без ошибок – не было бы никакого опыта, поэтому считайте, что небольшие пробелы в начале работы над межкультурной коммуникацией, это нормально. Именно поэтому нужно как можно чаще спрашивать о своих успехах у людей «со стороны», то есть получать обратную связь о своем межкультурном взаимодействии, что позволит в дальнейшем выявить области для улучшения.

Таким образом, в современном мире, межкультурная коммуникация играет значительную роль не только в глобальном понимании этого термина, но и в более малом значении – то есть для каждого отдельного человека. Но иногда при реализации подобной деятельности, могут возникать трудности, которые вследствие отсутствия вариантов по их преодолению, превратятся в барьеры. Как раз-таки для преодоления этих барьеров и требуется развитие различных мягких навыков, которые обсуждались в данной статье (культурная осведомленность, эмпатия, гибкость, уважение и т.д.). Инвестируя в развитие этих навыков, мы можем не только улучшить наше межкультурное общение, но и построить более прочные отношения с другими странами, что поможет создать более инклюзивное и гармоничное общество.

Литература и источники

1. Тен Ю.П. МОДЕЛЬ МИНИМИЗАЦИИ БАРЬЕРОВ В МЕЖКУЛЬТУРНЫХ КОММУНИКАЦИЯХ // Вестник ПАГС. 2022. №1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/model-minimizatsii-barierov-v-mezhkulturnyh-kommunikatsiyah> (дата обращения: 18.02.2024).
2. Халеева И.И. (1999). Интеркультура — третье измерение межкультурного взаимодействия? (из опыта подготовки переводчиков) //Актуальные проблемы межкультурной коммуникации. Москва, с. 5-15.
3. Яркова Т. А. Формирование гибких навыков у студентов в условиях реализации профессионального стандарта педагога // Вестник Тюменского государственного университета. Гуманитарные исследования. Humanitates. 2016. Т. 2. № 4. С. 222-234.

Научный руководитель: к.п.н., доцент Черемисина В.Г., Кемеровский государственный университет.

УДК 159.924.24:001.4

**Васюкова Е. Н., Шмырева Н. А. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПОНЯТИЯ
«ТВОРЧЕСКИЕ СПОСОБНОСТИ» В НАУЧНОЙ ЛИТЕРАТУРЕ**

Кемеровский государственный университет

vasyukovaelizaveta@yandex.ru

n.shmireva@yandex.ru

Ключевые слова: способности, признаки, творчество, виды и уровни творчества, творческие способности.

В данной статье поставлены следующие задачи:

- охарактеризовать понятия «способности», «творчество», «творческие способности» на основе изучения психолого-педагогической литературы;
- проанализировать разные точки зрения, обобщить их и сформулировать рабочее определение «творческие способности», необходимое для проводимого исследования.

С давних времен люди задавались вопросами о способностях человека. Ведущие философы, психологи, педагоги пытались найти ответы с помощью своих исследований.

Большое внимание этой теме уделил *Б. М. Теплов*, который считал, что в контекст понятия способность входит *три признака*.

В первую очередь, способности – это те умения и навыки, которые отделяют одного человека от другого. Исходя из этого, можно сделать вывод: качества и свойства индивида, которые у всех одинаковые не входят в данное понятие.

Вторым признаком *Б. М. Теплов* выделил влияние на успешность проявления индивидуальных особенностей в какой-либо деятельности. Это обуславливается тем, что существуют такие отличительные свойства личности, которые негативно сказываются на конечном результате, это может быть агрессивность, замкнутость, неуверенность, которые не употребляются в контексте способностей.

Третьим признаком *Б. М. Теплов* выявил параллель между знаниями, умениями и навыками, уже имеющимися у человека и его потенциальными возможностями. Здесь имеется в виду, что не всегда ученик проявляет все свои способности в работе и педагог может быть недоволен полученным результатом, так как знает, что ученик способен на большее. [4]

Иными словами, *Б. М. Теплов* определял способности как «индивидуально-психологические особенности», которые отличают одного индивида от другого и позволяют эффективно выполнять какую-либо деятельность. Также хочется отметить, что способности, по мнению исследователя, не являются врожденными, однако во многом зависят от задатков. Успешность выполнения действий, как правило, определяется, не от одной способностью, а их комбинациями. Помимо этого, *Б. М. Теплов* подчеркнул, что способности – это понятие динамическое, так как оно существует только в развитии.

С. Л. Рубинштейн, занимаясь исследованием способностей, также связывал их с развитием. Он считал, что способности – это знания, умения, навыки, которыми человек овладел в процессе развития, и, синтез которых обуславливает возможность личности к осуществлению той или иной деятельности. Также *С. Л. Рубинштейн* отмечал такие критерии способностей как: легкость и темп овладения каким-либо навыком и быстрота продвижения.

К. К. Платонов, работая над исследованием этой темы, считал, что способности – это качества личности, которые дают возможность для получения высоких результатов в определенной деятельности и их повышение. Из него следует, что чем выше успешность и эффективность ученика в определенной деятельности, тем выше его способности, применимые в ней.

Одним из значимых отечественных исследователей в области изучения способностей является *В. Д. Шадриков*. Он в своем исследовании отмечал, что способность является конкретным проявлением какой-либо функции психики (восприятия, памяти, мышления...), «которая производится определенной функциональной системой». [5]

Помимо этого, согласно *В. Д. Шадрикову*, понятие «способности» употребляется как свойство или качество индивида, а также любой «вещи» из органического и неорганического мира, созданной природой или человеком, которое определяет его функциональность для какой-либо системы. [5]

Из вышеизложенного следует, что, подобно *Б. М. Теплову*, *В. Д. Шадриков* указывает на то, что способности неразрывно связаны с эффективностью выполняемых кем-либо или чем-либо действий. Например, растения имеют способность к фотосинтезу, желудок способен переваривать пищу, а ученик имеет способность быстро решать математические примеры.

В психологии способности делят на общие и специальные. Общие способности проявляются в любой деятельности (способность говорить, запоминать и т. д.), а специальные только в определенной направленности, например, музыкальные способности или художественные. Специальные способности могут иметь много направлений и подклассов, однако мы, учитывая нашу тему, рассмотрим творческие способности.

Дружинин В. Н. относил творческие способности к общим. Отсюда следует, что одной из особенностей развития творческих способностей является то, что в этом процессе участвуют некоторые *психологические механизмы*, которые связаны с развитием личности в целом. А именно *механизм подражания* (*Гнатко, Н. М. ; Дружинин, В. Н.; Ожиганова, Г. В*) и *механизм принятия и освоения ролей* (*Антилогова, Л. Н. ; Непомнящая, Н. И.*).

Рассмотрим такой механизм, как *подражание*. Согласно *А. С Шарову*, помощью него индивид повторяет некоторые внешние черты поведения, манер и действий других людей. [6, с. 101] В контексте нашей темы индивид отождествляет себя с чем-либо или кем-либо, связанным с самовыражением в творчестве и образцом творческой личности, и тем самым развивает свои творческие способности. В младшем школьном возрасте этот механизм играет значимую роль, так как дети часто произвольно или не произвольно подражают взрослым и, ориентируясь на позитивный образец творческого поведения, могут проявляться в творческой деятельности сами.

Механизм подражания тесно связан с *механизмом присвоения ролей*. Взаимосвязь можно определить тем, что на основе взаимодействия с миром, ребенок стремится воспроизвести творческий образец с реализуемой социальной ролью. С помощью механизма присвоения ролей обучающийся приобретает творческие качества путем проигрывания ролей, сверки с уже сформированными нормами поведения и внесения корректив в реализуемую роль.

Еще одной особенностью развития творческих способностей является смежность этого процесса с понятиями «*одаренность*», «*талант*» и «*гениальность*». Данный вопрос изучали *Е. П. Ильин, А. Н. Леонтьев, А. В. Либин, Рубинштейн, Б. М. Теплов* и многие другие. Мнения ученых расходятся и имеют много противоречий. Мы остановимся на одной точке зрения. *Б. М. Теплов* определяет одарённость как «качественно-своеобразное сочетание способностей, от которого зависит возможность достижения большего или меньшего успеха в выполнении той или другой деятельности». Из этого следует, что одаренность – это совокупность задатков. *А. В. Либин* указывает, что эти три понятия составляют иерархию понятия «креативность». [3] (*Рисунок*).

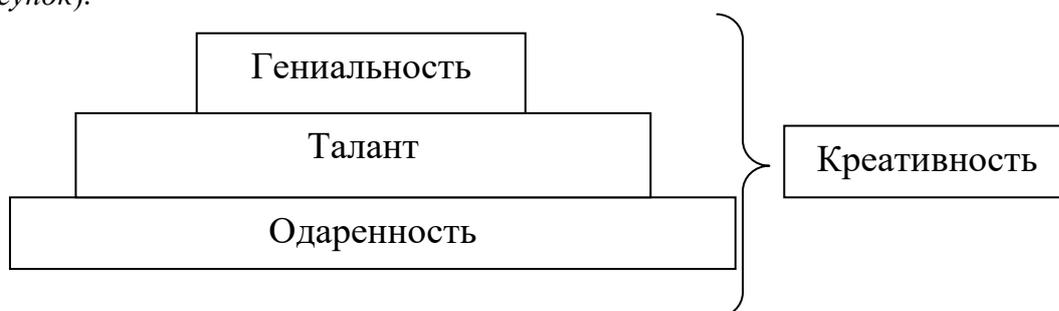


Рисунок. Иерархия креативности по А. В. Либину

Исходя из *Рисунка 1*, **одаренность** в данной иерархии занимает первую ступень, так как это совокупность общих и специальных способностей. А. Н. Леонтьев, присоединяясь к данному мнению, пояснил, что такие способности есть у всех, но в разной степени выраженности. **Талант** занимает вторую ступень, так как это высокая степень одаренности в определенной области, т. е. результат работы над задатками. Людей, обладающих этим уровнем развития творческих способностей меньше, чем одаренных, так как не все люди, которые имеют предпосылки таланта, развивают их. **Гениальность** – это талант в разных областях. Гениальных людей меньше всего, так как многие останавливаются на уровне таланта, достигнув высокой степени одаренности в одной сфере, не интересуясь другими.

Итак, изучив и выявив данную иерархию, мы подчеркнули значимость процесса развития творческих способностей младших школьников. Было определено, что одаренностью в разной степени выраженности обладают все дети, соответственно педагогу необходимо пронаблюдать и развивать их, чтобы открыть таланты обучающихся, и способствовать формированию гениальности в дальнейшем.

Развитие творческих способностей в начальном образовании является одной из значимых задач, так как это способствует всем этапам развития личности обучающихся, позволяет формировать инициативу и самостоятельность принимаемых решений, привычку к свободному самовыражению, уверенность в себе

Сфера исследований понятия творчества весьма разнообразна и получила освещение в ряде научных работ. Известно, что это слово происходит от глагола «творить». Обратимся к словарю Даля, творить означает «давать бытие, сотворять, созидать, создавать, производить, рождать» [1]. Исходя из данного определения, становится понятно: творчество – это деятельность, результатом которой является создание чего-либо качественно нового.

Однако психолог Я. А. Пономарев, размышляя над феноменом «творчество» рассматривал его как механизм продуктивного развития и не считал «новизну» решающим аспектом творчества.

В данном вопросе стоит дополнить, что, В. С. Библер также считает, что результат творчества может быть новым и неповторимым только для конкретного субъекта творческой деятельности. Иными словами, творчество – это деятельность, направленная, не только на создание чего-то принципиально нового для социума в целом, но и на создание, открытие чего-то нового для каждого человека в отдельности.

Д. А. Леонтьев отмечает, что творчество присуще всем нормально развивающимся детям, его суть заключается в игре возможностями, в создании субъективно нового вне какой-либо его оценки.

В книге Е. П. Ильина «Психология творчества, креативности, одаренности» мы находим определение математика из Израиля Р. Гута: «Творчество есть продуктивная мыслительная деятельность, позволяющая достичь нового результата путем разрешения некоторого противоречия». [2]. Иначе говоря, творчество зависит от мышления. Нужно иметь креативное мышление, чтобы успешно решать проблемы.

Обобщая вышеизложенное **творчество** можно рассматривать как:

- продуктивную мыслительную деятельность, позволяющую достичь нового результата;
- механизм продуктивного развития;
- процесс сотворения чего-то новейшего для предоставленного субъекта;
- создание новых по замыслу культурных и материальных ценностей.

Рассмотрим виды творчества. Ученый-историк, В. В. Тепикин при рассмотрении феномена интеллигенции выделил:

- художественное,
- научное,
- техническое,
- спортивно-тактическое,

- военно-тактическое творчество.

Обратимся к некоторым актуальным видам творчества для детей младшего школьного возраста.

Научное творчество проявляется при открытии явлений и общих закономерностей развития реального мира. Результатом такого творчества могут быть новые знания, наблюдения и открытия. В такой деятельности ребенок исследует реальность и переносит ее, отражает в своем сознании, создавая умозаключения, понятия, классификации и теории.

Как считают *В. Р. Ирина* и *А. А. Новиков*, что научное творчество – наивысшая деятельность познания, отличающаяся оригинальностью, неповторимостью способов получения принципиально нового научного знания и повторимостью полученных результатов. Иначе говоря, знания, полученные учениками, и открытия, совершенные ими, уже могут существовать в социуме, истории и культуре, однако способы получения и исследования тех или иных явлений представляют собой творческую деятельность.

Техническое творчество тесно связано с научным, в большинстве случаев даже неразрывно. Оно направлено на практическое применение знаний, создание конкретных продуктов, изобретений и всего того, что может применяться в жизни. Дети проявляют такое творчество, собирая кубики, конструктор и лепя поделки из пластилина, они запросто могут сконструировать машины или дома из разных предметов, так как имеют склонность быть кинестетиками и имеют наглядно-образный и наглядно-действенный типы мышления. Техническое творчество способствует удовлетворению не духовной потребности, а практической. Это может быть изобретение предметов, упрощающих быт, удовлетворяющие первичные – биологические потребности. Также в игровой деятельности дети часто, вживаясь роль персонажей, имеющих определенные потребности, и конструируют различного вида вещи практической направленности. Стоит заметить, что данные виды творчества характерны для людей с более развитым левым полушарием, то есть «правшей». Так как для них нужны такие составляющие как: алгоритм, логика и некая собранность.

Художественное творчество – это духовная деятельность человека, направленная на практическую реализацию. В результате такой деятельности возникает особый материальный продукт – произведение искусства, т. е. творчество имеет общественную ценность и значение. Художественные произведения могут выражать чувства, эмоции, переживания. Их зачастую используют психологи для анализа психологического состояния ребенка. Так как дети много фантазируют, предметы изобразительного искусства очень отличаются от работ взрослых. Для успеха в данном виде творчества ребенок должен обладать несколькими особенностями. Таких ребят выделяет некоторая впечатлительность, дающая толчок для выражения, спокойность и усидчивость, стремление к эстетичности во всем: в тетрадях, поделках и так далее.

Помимо видов творчества выделяют его **уровни**. *Б. Гизелин* (Ghiselin, 1963), который еще в 60-е годы описывал два уровня: низший и высший. *Низший уровень* это на основе уже имеющихся знаний создание чего-то субъективно нового или улучшение чего-то уже существующего. Это создание новых моделей автомобилей, аппарат книгопечатания. Где, улучшая уже имеющиеся изобретения, создают новые. *А высшее творчество* — это создание чего-то принципиально нового. Это, например, первый компьютер, сеть Интернет, теория относительности, таблица Менделеева.

Л. А. Китаев-Смык разделяет творчество на **3 уровня**: компилятивный, проективный и инсайтно-креативный.

Компилятивный уровень представляет собой создание классификаций, рубрикаций, группировкой уже имеющихся знаний. Люди такого уровня творчества разбираются в людях и их типах, делят работу на этапы, раскладывают вещи по цветам.

Проективный уровень заключается в создании обобщенно новых суждений на основе изучения и анализа информации. Люди, обладающие таким уровнем творчества, успешны в исследовательской, педагогической и предпринимательской деятельности, так как способны создавать учебные программы, коммерческие и другие проекты.

Инсайтно-креативный уровень больше связан с созданием произведений искусства, появлением внезапных идей, постигает инсайт. Такие люди малоуспешны в научных знаниях, но способны на шедевры в музыкальной или художественной сферах.

Творчество также имеет **макроуровень** и **микроуровень**. *Макроскопический уровень* включает аспекты творческой личности, творческого продукта и творческой среды. *Микроуровень* направлен на моделирование творческих процессов, как когнитивных, так и некогнитивных, используемых при творческом решении проблем, и включает подходы к построению рассуждений. Такая модель творчества является комплексной, и микрокосмические компоненты входят в макроуровень.

Рассмотрев психолого-педагогическую литературу на предмет творчества, мы выяснили, что оно бывает разных видов, соответственно творческие способности имеют разные направления и их сфера разнообразна. Рассмотрим понятие «**творческие способности**» сквозь призму разных точек зрения. В таблице представлены различные определения, термина «творческие способности», выделенные в ходе анализа научной литературы.

Таблица – Характеристика понятия «творческие способности» в научной литературе

Ф. И. О. автора	Характеристика понятия
<i>Л. С. Выгодский</i>	– индивидуальные особенности качества человека, которые определяют успешность выполнения им творческой деятельности различного рода
<i>Е. Торренс</i>	– высший мыслительный процесс, связанный с инсайтом – яркой догадкой, соединяющей в себе новые ассоциации с решаемой проблемой
<i>М. Вертгеймер</i>	– психологические особенности личности, направленные на достижение равновесия
<i>Т. А. Барышева, Ю. А. Жигалов</i>	– психическое свойство, которое связано не только с интеллектуальным потенциалом личности, но и с мотивационной стороной, а также степенью эстетического развития; стремлением личности продуктивно менять существующие реалии; с различным спектром эмоций, которые, в свою очередь, испытывает человек; с экзистенциальным опытом личности, а также коммуникативными параметрами и компетентностью
<i>Е. Л. Яковлева</i>	– реализация человеком собственной индивидуальности.
<i>А. Г. Маклаков</i>	– специальные способности, определяющие успех творчества.
<i>С. Медник</i>	– способность преодолевать стереотипы и способность к продуцированию большого количества ассоциаций.
<i>Олешков М. Ю., Уваров В. М</i>	– «синтез свойств и особенностей личности, характеризующих степень их соответствия требованиям определенного вида учебно–творческой деятельности и обуславливающих уровень ее результативности».

В ходе изучения научной литературы с целью рассмотрения различных трактовок термина «творческие способности», выявлены следующие закономерности:

1. В большинстве определений творческие способности определяется как индивидуальные психические особенности личности.
2. Большинство исследователей подчеркивают успешность выполнения творческой деятельности как результат использования творческих способностей.

3. Исследователи сходятся во мнении, что результатом творческой деятельности является создание чего-либо нового как для ее субъекта, так и для общества.

Таким образом, исходя из анализа научной литературы, и, взяв за основу определение Б. М. Теплова, нами было сформулировано **рабочее определение**: творческие способности – это индивидуально-психологические особенности личности, которые позволяют решать противоречия и эффективно выполнять продуктивную мыслительную деятельность, приносящую качественно новый результат.

Литература и источники

1. Даль, В.И. Толковый словарь живого великорусского языка : избр. ст. / В.И. Даль ; совмещ. ред. изд. В.И. Даля и И.А. Бодуэна де Куртенэ. - М. : Олма-Пресс : Крас. пролетарий, 2004. - 700 с.
2. Ильин, Е.П. Психология творчества, креативности, одаренности / Е. П. Ильин. - Москва [и др.] : Питер, 2009 (СПб. : Печатный двор им. А. М. Горького). - 444 с
3. Либин А.В. Дифференциальная психология: на пересечении европейских, российских и американских традиций [Текст] / А. В. Либин - М.: Смысл, 1999.— 532 с.
4. Теплов, Б.М. Способности и одаренность [Текст] / Теплов Б. М. // М.: 2000. - С.262-272
5. Шадриков В. Д. Способности и одаренность человека: Монография. – М.: Издво «Институт психологии РАН», 2019. – 274 с.
6. Шаров, А.С. Психология, образование и развитие человека [Текст] / А.С. Шаров. - Омск: 1996. - 150 с

УДК 373

Григорьева О.Ф. ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДДЕРЖКИ СЕМЬИ В УСЛОВИЯХ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Кемеровский государственный университет

mdou155@yandex.ru

С введением в действие Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования (ФГОС ДО) все больше дошкольных образовательных организаций (ДОО) работают как учреждения открытого типа, как консультационные центры, интегрирующие факторы социализации детей в семье и культурно-воспитательные силы не только своих организаций, но и других социальных институтов дошкольного образования. Согласно данным опроса (2022-2023гг.), родители детей, посещающих ДОО города Кемерово, в целом удовлетворены качеством образовательных услуг (74% от числа опрошенных респондентов).

При этом полученные в результате опросов результаты демонстрируют, что значительной части современных родителей сложно ориентироваться в процессе образования и воспитания детей раннего и дошкольного возраста. При этом большая часть опрошенных респондентов (67,3%) ссылаются на постоянную занятость, а 34,8% родителей воспитывают своих детей «ситуативно» и предпочитают узнавать о способах воспитания и развития детей в сети Internet.

Полученные данные наглядно демонстрируют важность организации системы социально-педагогической поддержки семей, воспитывающих детей раннего и дошкольного возраста.

Социально-педагогическая поддержка семьи – это система мероприятий, призванная устранить возникающие у семьи проблемы, связанные с воспитанием и развитием ребенка.

При этом, стоит отметить, что в качестве направлений социально-педагогической поддержки родителей (законных представителей) мы выделяем: 1) консультирование родителей; 2) привлечение семей к деятельности ДОО; 3) организация деятельности родителей в работе Благотворительного Фонда «Поддержка и развитие детского сада №155».

Мы выделяем следующие задачи социально-педагогической поддержки семей в условиях ДОО:

1. Информирование родителей о возможностях реализации запросов на получение детьми дошкольного образования, отвечающего современным требованиям.
2. Привлечение родителей в различные виды детской деятельности.
3. Индивидуальная работа педагогов с ребенком..
4. Привлечение родителей (законных представителей) к участию в работе сообщества ДОО.
5. Использование инновационных услуг в системе дошкольного образования.

Рассмотрим подробнее некоторые из форм взаимодействия муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения №155 «Центр развития ребенка – детский сад» с семьей в условиях данного направления.

1. Информирование, индивидуальное консультирование, совместное обсуждение с родителями хода и результатов образовательной работы, консультирование посредством использования индивидуальной модели образовательной работы).

2. Организация взаимодействия ДОО и семьи в условиях деятельности семейного коворкинга «В кругу друзей». Термин «коворкинг» буквально означает «совместно работающие» (co-working). В образовательной организации мы рассматриваем коворкинг как территорию обучения в сотрудничестве и взаимодействии для развития способностей детей раннего и дошкольного возраста. Создание коворкинга «В кругу друзей» позволило педагогическому коллективу расширить границы открытого образовательного пространства ДОО, обеспечив участие родителей в следующих направлениях взаимоотношений: а) мониторинг родителями воспитанников качества образовательных услуг ДОО; б) включенность семей в образовательную деятельность ДОО; в) консультирование родителей (законных представителей).

3. Организация консультативной и просветительской работы в условиях сообщества «Детский сад – Центр социума». Мы считаем, что сообщество дошкольной образовательной организации способно повысить качество дошкольного образования, наладить взаимопонимание с семьями воспитанников, сделать детей успешнее в будущей жизни, а людей вокруг – счастливее и благополучнее. Это доказано теоретическими исследованиями и нашим практическим опытом внедрения концепции сообщества «Детский сад – Центр социума».

Работа сообщества обеспечивает формирование образа «ответственного родителя», осваивающего способность партнерского общения. За основу нами был взят принцип признания партнерской позиции в диалоге со педагогами ДОО и компетентного знания собственной ситуации.

4. Организация сотрудничества ДОО с семьями дошкольников средствами on-line справочника «Семейный календарь».

В структуру «Семейного календаря» включены:

- ✓ 20 подкастов по тематике воспитания и развития дошкольников, объединенных в картотеку. Картотека подкастов позволяет родителю осуществить выбор форм, методов и приемов взаимодействия с ребенком. При этом обеспечивается индивидуальная траектория развития ребенка (примерные темы подкастов: «Акварелька», «Небылицы», «Игры в машине по дороге в детский сад», «Проснуться с радостью!», «Штрих-КОТ», «Логоритмика для дошколят», «Игры перед сном» и др.);

- ✓ справочник для родителей «Наш ребенок», в котором содержится информация для родителей по вопросам, касающимся процесса воспитания и развития детей раннего и дошкольного возраста («Здоровье ребенка», «Советы логопеда», «Советы психолога», «Особенный ребенок», «Обеспечение безопасности ребенка», «Сиблинги в семье: особенности воспитания» и др.). При этом, каждый раздел (страница) справочника содержит QR-код, позволяющий работать со справочником, используя камеру любого мобильного устройства;

- ✓ навигатор для родителей «Семейный ежедневник», в структуру которого включены 365 совместных форм (по количеству дней в календарном году) организации партнерской деятельности родителей с детьми (игры, досуги, чтение, творческая деятельность и др.).

5. Участие в творческих мероприятиях ДОО (литературный альманах «Растем вместе», досуги, праздники, развлечения, тематические выставки семейных рисунков, поделок и др.). Совместное семейное творчество способствует установлению доверительных партнерских детско-родительских отношений, а в результате у ребенка появляется возможность гордиться результатами совместной деятельности (поделки, рисунки, постройки и др.).

Таким образом, с помощью рассмотренных выше форм сотрудничества муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения №155 «Центр развития ребенка – детский сад» города Кемерово с семьями, воспитывающих детей раннего и дошкольного возраста, реализуется целостная модель психолого-педагогической поддержки семей воспитанников, которая предполагает активную позицию родителей. При этом родители детей, в том числе и с ОВЗ также имеют возможность получить индивидуальную или групповую консультацию специалиста (логопеда, дефектолога, психолога) в процессе личной встречи или дистанционно.

В заключение необходимо отметить, что рассмотренные нами формы взаимодействия ДОО с семьями воспитанников обеспечивают достижение следующих результатов:

- повышение педагогической культуры родителей, установление доверительных и партнёрских отношений в совместной деятельности;
- формирование банка находок положительного опыта работы родителей с детьми;
- дессиминация родительского опыта успешной социализации каждого ребенка посредством распространения инновационных технологий в рамках сетевого взаимодействия и обмена недостающими ресурсами;
- позитивный рост уровня участия родителей в деятельности ДОО (участие в реализации проектов, конструктивные предложения по оптимизации взаимодействия и др.).

Литература и источники

1. Арнаутова Е. П. В гостях у директора: Беседы с руководителем дошкольного учреждения о сотрудничестве с семьей [Текст] / Е.П. Арнаутова. - М.: ООО «Линка-ПРЕСС», 2014. – 208с.
2. Безрукова, В.С. Педагогика. Проективная педагогика [Текст]: Учеб. пособие. / В.С. Безрукова. - Екатеринбург: Деловая книга, 1996. - 344с.
3. Бодалев, А.А. Формирование понятия о другом человеке как личности [Текст] / А. А. Бодалев. - Л.: Прогресс, 1970.-320с.
4. Божович, Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте [Текст] / Л. И. Божович. - М.: Просвещение, 1968. – 464 с.
5. Бондаревская, Е.В. Воспитание как возрождение гражданина, человека культуры и нравственности [Текст] / Е.В. Бондаревская // Опыт разработки концепции воспитания /Отв. ред. Е.В. Бондаревская. - Ростов-на-Дону РОИУУ, 1992. - Ч.1. - С. 11-42.
6. Братченко, С.Л. Гуманистические основы личностно-ориентированного подхода к воспитанию [Текст] / С. Л. Братченко // Образование и культура Северо-Запада России. - 1996. - №1. - С.91-99.
7. Дрезнина М.Г., Куревина О.А.. Навстречу друг другу [Текст] / М.Г. Дрезнина, О.А. Куревина. – М.: ЛИНКА - ПРЕСС, 2017. – 248 с.
8. Куличенко Р.М. Социальный педагог: профессионализация деятельности [Текст] / Р.М. Куличенко. - Тамбов: Изд-во ТГУ им. Г.Р. Державина. 1998. - 240с.
9. Михайленко, Л.Л. Повышение профессионального уровня педагогов в дошкольном образовательном учреждении [Текст] / Л.Л. Михайленко // Методист. – 2019. - №5. – С. 63-68
10. Яркина Т.Ф., Бочарова М.П., Гурьянов В.Н., Гуров В.Н. Социальная защита семьи: современная ситуация, проблемы, пути решения [Текст] / Т.Ф. Яркина, М.П. Бочарова, В.Н. Гурьянов, В.Н. Гуров. - Ставрополь: СКИПКРО, 1997. – 428с.

УДК 37.01

Денисенко М.А. ПОВЫШЕНИЕ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ ПРИ ИСПОЛЬЗОВАНИИ ПРОГРАММНЫХ СРЕДСТВ И СИСТЕМ НА ОСНОВЕ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА

Губернаторская женская гимназия-интернат

dly-meny@yandex.ru

Использование искусственного интеллекта в общеобразовательных организациях предоставляет возможность «претворять в жизнь» современные технологии обучения, позволяет сильно уменьшить то время, которое требуется педагогу (преподавателю) на то, чтобы подготовиться к проведению занятий, помогает провести независимую оценку качества передаваемых знаний, а также позволяет учащимся самим корректировать приобретённые знания. Здесь можно привести точку зрения М. Линча, который представляет снискавший большую известность проект под наименованием «TechEdvocat»: как цифровизация даёт возможность добиваться высокого качества и доступности образования [1].

В условиях быстрого формирования информационной сферы, задача, которую необходимо решить любому преподавателю, состоит в том, чтобы грамотно использовать весь потенциал, которым обладают цифровые ресурсы, в обучении. В Губернаторской женской гимназии-интернате используются разнообразные цифровые ресурсы, а также электронные образовательные ресурсы.

Как пример в данном случае можно привести следующее: электронный журнал (<https://ruobr.ru>). Данный журнал может использоваться как преподавателями, так и родителями учащихся. Он позволяет: наблюдать за тем, чего смог добиться тот или иной учащийся в обучении; контролировать, насколько правильно и полно выполняется домашнее задание; формировать персональные направления обучения и др.

Далее отметим, что следует понимать под государственной информационной системой ФГИС «Моя школа». Так, её необходимо подвергать рассмотрению в качестве подобной образовательной платформы, которая позволяет получить единый доступ обучающимся, преподавателям, а также родителям детей к цифровым сервисам и образовательным материалам [2]. Укажем потенциал ФГИС «Моя школа»:

- содержит, как образовательный контент, так и воспитательный контент;
- содержит расписание проведения занятий, домашние задания, оценки, журнал;
- предусматривает наличие облачного хранилища документации, «механизмов» для подготовки, корректировки документов, осуществления общей деятельности в режиме онлайн над документами известных форматов;
- предусматривает наличие тестирующей подсистемы, которая помогает подвергать рассмотрению знания учащихся, обрабатывать образовательный материал с помощью специальных тренажёров;
- предусматривает наличие видеоконференцсвязи на основе информационно-коммуникационной платформы «Сферум»;
- предусматривает наличие особого Приложения, предназначенного для осуществления образовательной деятельности за счёт SmartTV (телевизора, содержащего интегрированный интернет, интерактивные функции).

«Uchi.ru» представляет собой образовательную онлайн-платформу. Она может использоваться учащимися, их родителями, а также преподавателями. С помощью неё у воспитанниц Губернаторской женской гимназии-интерната есть возможность изучать образовательные дисциплины в интерактивной форме, участвовать в проведении олимпиад, конкурсов и др. [3].

«ЯКласс» является цифровым образовательным ресурсом, разработанным специально для общеобразовательных организаций (школ) [4]. Он предусматривает наличие различных онлайн-тренажёров для прохождения образовательной программы, а также предполагает проверку

выполнения домашних заданий. «ЯКласс» предоставляет возможность сопоставлять проверочные работы для класса в целом, причём это не занимает много времени, позволяет делать ссылку на работу в электронных дневниках. Он также даёт возможность по максимуму исключить списывание, с помощью значительной уникальности заданий по 23 образовательным дисциплинам в электронной базе, генерировать работы каждой воспитанницы «Губернаторской женской гимназии-интерната» персонально.

«LearningApps.org». Является бесплатным онлайн-сервисом, предоставляющим возможность формировать свои задания, корректировать уже выложенные на сервис задания, делать чужие задания. Его предназначение: помогать обучаться и обучать. Включает в себя целый ряд незначительных интерактивных модулей, к которым есть общий доступ [5].

В «LearningApps.org» задания подготавливаются в онлайн режиме, содержатся в личном кабинете педагога, и впоследствии ими можно пользоваться во время осуществления деятельности, направленной на передачу знаний детям. Чтобы можно было создавать подобные задания, в LearningApps.org содержится многообразных шаблонов, которые дают возможность подготавливать задания, учитывая то, какой является степень подготовленности того или иного ребёнка.

Ещё в «LearningApps.org» есть такие шаблоны, которые разработаны специально для подготовки викторин, игр, логических заданий, нацеленных на то, чтобы вырабатывать у обучающихся детей внимание, быстроту, умение выносить самостоятельные решения, выбирать задания. Этим онлайн-сервисом есть возможность пользоваться, как во время проведения занятий, так и во внеурочное время. Его достоинства – несложный и удобный интерфейс.

С помощью дистанционного обучения, в процессе которого применяются сервисы для видеоконференций, есть возможность проводить занятия, осуществлять контроль над поддержанием соответствующей дисциплины во время их проведения и проводить родительские собрания. Как пример в данном случае можно привести использование сервиса под наименованием «Jazz». Он позволяет проводить бесплатные видеоконференции, в которых могут принимать участие до 200 лиц, обеспечен функцией механического распознавания речи.

Выглядят совершенно логичным, вслед за тем, как в образовательной деятельности начали применяться цифровые и электронные ресурсы, использование программных средств и систем, основу которых составляет искусственный интеллект. С помощью таких программных средств и систем можно преподавать, контролировать процесс обучения.

Укажем далее отдельные программные средства и системы, основу которых составляет искусственный интеллект.

Образовательные ИИ-системы (AIEd). Они представлены, к примеру, образовательными онлайн-курсами Coursera, Edx, Stepic, Udaity и др.

Заметим, что образовательная платформа под наименованием «Stepic» – это как бы виртуальный преподаватель, оказывающий содействие в подборе необходимого материала для благополучного прохождения курса.

Мною пройден конкурсный отбор педагогов в проект «Поколение Python» и воспитанницы ГБНОУ «Губернаторская женская гимназия-интернат» участвуют в проекте «Поколение Python: курс для начинающих», на сайте онлайн-обучения образовательной платформы под наименованием Stepik[6].

Характеристика, позволяющая выделить образовательную платформу под наименованием «Stepic» среди других аналогичных платформ – это адаптивность. По-другому говоря, система в состоянии преобразовывать собственное поведение, учитывая разнообразные характеристики, определённые учащимся, равно как и совершаемыми им действиями. Динамическое приспособление системы подразумевает под собой то, что система будет определённым образом отвечать на действия, совершаемые учащимся, а также будет обновлять информацию в режиме онлайн.

Предмет адаптации – это образовательный материал, другими словами, любой пользователь получает приспособленное специально для него содержание (текст, рисунки и др.).

Воспитанницы Губернаторской женской гимназии-интерната для того чтобы поднять эффективность передачи сведений, защитить исследовательские работы и проекты, могут воспользоваться разными программными инструментами и платформами, основу которых составляет искусственный интеллект.

Так, они могут воспользоваться такой образовательной платформой, как «Beautiful.ai», которая представляет собой онлайн-механизм, с помощью которого могут подготавливаться презентации, в котором применяется искусственный интеллект, чтобы упростить деятельность, осуществляемую пользователем со слайдами [7]. «Разумные» алгоритмы образовательной платформой «Beautiful.ai» осуществляют контроль над любым совершаемым действием во время ведения деятельности с презентацией, а также способствуют тому, чтобы слайды можно было просматривать легко. Данная образовательная платформа сама подвергает рассмотрению то, каким образом располагаются слайды, машинально их перемещает, вносит поправки в их цветовую гамму, преобразовывает схемы, рисунки, даёт советы, какие шаблоны лучше всего использовать и др. Она располагает своей библиотекой, где содержится большое число разных шаблонов и рисунков, схем, обеспечивает осуществление совместной деятельности над документацией, даёт возможность хранить подготовленные презентации в специальном хранилище, переделывать их в файлы, имеющие формат PDF, PowerPoint (платная функция).

Также они могут воспользоваться такой образовательной платформой, как «Visper.tech», которая представляет собой образовательную платформу, основу которой составляет искусственный интеллект. Её предназначение состоит в том, чтобы подготавливать разнообразные видеоролики: презентации, новости, обзоры [8]. С помощью неё можно:

- отобрать того или иного вымышленного «героя» из целого ряда образов (различные причёски, разная одежда);
- определиться со стилем речи, который больше всего подходит для достижения целей, преследуемых видео: нейтральный стиль речь, деловой стиль речь, добрый стиль речь и др.;
- выбрать жесты, необходимые для того чтобы «оживить» видеоряд, либо расставить надлежащим образом акценты;
- перенести текст, включая PDF-презентацию;
- избрать либо перенести фон: фото либо видео.

3. Prezi.com является веб-сервисом, позволяющим образовывать и пользоваться интерактивными мультимедийными презентациями, имеющими нелинейную структуру [9]. В ней применяется так именуемый «масштабируемый пользовательский интерфейс» (ZUI), о котором можно получить представление из навигаторов либо электронных книг. Prezi.com передаёт сведения в теоретически беспредельном двухмерном пространстве (по-другому говоря, на беспредельном холсте), предоставляет возможность анимировать виртуальное пространство, используя «механизмы» панорамирования, равно как и масштабирования. Данный веб-сервис также предоставляет возможность упорядочить рисунки, графики, текст. Самая важная отличительная черта презентаций, которые подготовлены с помощью данного веб-сервиса - это их интерактивность.

В целом можно решительно говорить о том, что в наши дни программные средства и системы, основу которых составляет искусственный интеллект, повсеместно вводятся в обучение. Эти программные средства и системы предоставляют возможность эффективно выстраивать процесс обучения, учитывая знания, умения, навыки любого учащегося. Использование в практической деятельности программных средств и систем, основу которых составляет искусственный интеллект, несомненно, актуальное направление, в том числе в самообучении, либо обучении смешанного типа. Это можно объяснить тем, что они дают

возможность более гибко разрабатывать график обучения, равно как и подвергать мгновенному рассмотрению итоги обучения, что, в свою очередь, позволяет поднять на новый уровень качество образования, результативно «воплощать в жизнь» федеральный государственный образовательный стандарт.

Литература и источники

1. Линч М. Искусственный интеллект в образовании: семь вариантов применения. URL: <https://the-accel.ru/iskusstvennyiy-intellekt-v-obrazovanii-sem-variantov-primeneniya/> (дата обращения: 20.10.2023).
2. ФГИС Моя школа. URL: <https://myschool.edu.ru/> (дата обращения: 08.10.2023).
3. Uchi.ru. URL: <https://uchi.ru/> (дата обращения: 18.11.2023).
4. ЯКласс. URL: <https://www.yaklass.ru/> – (дата обращения: 18.11.2023)
5. LearningApps.org. URL: <http://learningapps.org> (дата обращения: 28.10.2023).
6. Stepic. URL: <https://stepik.org> (дата обращения: 08.10.2023).
7. Beautiful.ai. URL: <https://www.beautiful.ai/> (дата обращения: 18.10.2023).
8. Visper.tech. URL: <https://visper.tech> (дата обращения: 18.10.2023).
9. Prezi.com. URL: <https://prezi.com> (дата обращения: 18.11.2023).

УДК 378

Дивеева К.Д. ХАРАКТЕРИСТИКА УРОВНЯ ГОТОВНОСТИ К ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОМУ САМОРАЗВИТИЮ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ

Кемеровский государственный университет
diveeva.k.d@gmail.com

Особенности изменений социальных, экономических и образовательных требований к педагогу вызывают не только необходимость к постоянному расширению компетентности, но и углубленную работу профессионала над саморазвитием. Для успешной реализации образовательного процесса в работе любой образовательной организации остро стоит вопрос о профессиональном саморазвитии преподавателя, что предусматривается в рамках программ педагогического образования в блоке осваиваемых компетентностей (таблица 1).

Таблица 1 – Универсальные компетенции, необходимые для выпускника бакалавриата

Наименование категории (группы) универсальных компетенций	Код и наименование универсальной компетенции выпускника
Разработка и реализация проектов	УК-2. Способен определять круг задач в рамках поставленной цели и выбирать оптимальные способы их решения, исходя из действующих правовых норм, имеющихся ресурсов и ограничений
Командная работа и лидерство	УК-3. Способен осуществлять социальное взаимодействие и реализовывать свою роль в команде
Самоорганизация и саморазвитие (в том числе здоровьесбережение)	УК-6. Способен управлять своим временем, выстраивать и реализовывать траекторию саморазвития на основе принципов образования в течение всей жизни

Исходя из определения понятия Базарова Т. Ю., «компетенции» как «комбинации знаний, умений, навыков, мотивационных факторов, личностных качеств и ситуационных намерений, которая обеспечивает эффективное решение исполнителем задач определенного класса в определенной организации, на определенном рабочем месте, в определенном производственном коллективе», можно интерпретировать «педагогические компетенции» как совокупность решений по совершенному исполнению преподавательских обязательств обучения, воспитания и развития подрастающего поколения, при этом соответствуя новым течениям в профессиональном плане.[1]

Выпускник должен не только обладать всеми компетенциями, прописанными в Федеральном государственном образовательном стандарте высшего образования, но и по завершению обучения продолжать профессиональное саморазвитие и самосовершенствование.

Согласно исследованиям Симоновой Н. М. и Сергеевой М. Г., «профессиональное саморазвитие – это целенаправленная работа педагога по расширению и углублению своих теоретических знаний, совершенствованию имеющихся и приобретению новых профессиональных навыков и умений в свете современных требований педагогической и психологической наук».[2]

Экспериментальной базой исследования выступили студенты бакалавриата Кемеровского государственного университета Института образования, обучающиеся по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями). Всего в исследовании приняли участие 112 человек, с 1 по 3 курс обучения, в возрасте от 18 до 23 лет. Из них 84 % лица женского пола, и соответственно 16 % мужского.

В качестве инструмента исследования была определена следующая методика: опросник «Диагностика уровня парциальной готовности к профессионально-педагогическому саморазвитию».[3] Описательная статистика, результаты которой представлены в таблице 2, позволяет раскрыть особенности самооценивания студентов и осознанности себя как субъекта профессионально-педагогического саморазвития.

Таблица 2 – «Компоненты и показатели уровня парциальной готовности к ППС»

критерии	мотивационный компонент (36-54)	когнитивный компонент (16-23)	нравственно-волевой компонент (36-54)	гностический компонент (68-108)	организационный компонент (28-42)	Способность к самоуправлению в педагогической деятельности (20-30)	коммуникативные способности (16-23)
Среднее значение	64,098	23,205	63,393	119,098	44,973	34,777	28,098
Мода	66	22	63	136	45	35	28
Медиана	64	23,5	63,5	121,5	45	35	28,5
Максимальное значение	81	36	81	153	63	45	36
Минимальное значение	37	8	39	72	24	17	14
Среднее отклонение	8,421	4,527	8,107	16,218	6,975	4,995	4,045

В использованной нами методике 7 компонентов, включающие в себя вопросы об оценке обучающимися своих компетенций. Результаты по каждому из компонентов будут описаны нами далее.

Мотивационный компонент определяется наличием стойких познавательных интересов у педагога, его уверенность, любознательность, осознанность выбора будущей профессии и стремлении получать одобрение и высокие положительные оценки от вышестоящего лица. Согласно исследованию, 17,9% опрошенных имеют средний уровень мотивационного компонента, что говорит об их устойчивом интересе к выбранному направлению деятельности, отсутствие низких показателей мотивации и высокого уровня мотивационного компонента у 82,1% респондентов свидетельствуют о том, что студенты, выбравшие педагогическую профессию, видят себя в ней и осознают необходимость непрерывности самообразовательной деятельности для достижения лучших результатов.

Нравственно-волевой компонент профессионально-педагогического саморазвития, охарактеризован высоким уровнем развития – 82,1% респондентов, средний уровень зафиксирован у 17,9% испытуемых, низкий вовсе не определён. Это свидетельствует о том, что студенты вполне высоко определяют в себе способности к обучению, отмечают свою трудоспособность, трудолюбие и целеустремленность, достаточно самокритичны к себе, обладают самоконтролем и усердием в педагогическом процессе. Смелость и упорство студентов дают возможность реализации себя не только как ученика, но и как человека, готового высказать свою точку зрения в определенных обстоятельствах, а апеллируя своими знаниями, могут дать критичную оценку ситуации или признать свои недочеты в работе.

Высокие показатели так же можно наблюдать и в коммуникативном компоненте, лишь 1,8% опрошенных не готов к сотрудничеству с коллегами. Напротив, 82,1% опрошенных имеют высокий уровень коммуникативных способностей, студенты не только могут свободно высказываться на общественные темы, но и убедить коллегу в правоте своих мыслей, и даже успешно справиться с конфликтами в совместной деятельности.

Что касается гностического компонента, который определяется систематичностью и твердостью профессиональных знаний, можно утверждать о наличии у большинства (71,4%) студентов наборов способностей, которые пригодятся им в будущей деятельности (например, анализ и синтез педагогической деятельности, доказательность и обоснованность в рассуждении, умение классифицировать и подбирать методики и средства обучения, способность к критическому мышлению), что позволяет не поддаваться панике в новых ситуациях и переносить уже имеющийся опыт в иные рамки.

Обратившись к организационному компоненту и способности к самоуправлению, мы определили высокие уровни каждого из них. 62,5% и 73,2% респондентов умеют распределять свое время и планировать работу, не откладывая их на поздний срок. Они обучены к использованию различных средств для получения и передачи необходимой информации (бумажные источники, электронные пособия, библиотечные системы, компьютеры и оргтехники, интерактивные доски, multifunctional устройства и прочие), что дает им преимущества в век цифровых технологий и информатизации образовательного пространства. Что касается самоуправления, большое количество студентов не боятся столкнуться с трудностями в собственной деятельности, способны самоорганизоваться и принять условия мобилизации в условиях педагогической деятельности, возможностью поддержать опытного коллегу (например, в рамках педагогической практики), подменив его, используя техники, которым его обучили в вузе и используя свой подход и видение педагогического управления сходу.

Сравнивая показатели выше перечисленных компонентов, можно отметить стабильно высокий уровень компетентности будущих педагогов, современные студенты покоряют вершины, используя новые подходы в обучении, свою общительность и открытость в деятельности, самостоятельно определяя рамки своих возможностей и самоконтроль в педагогическом аспекте.

Наименьшее развитие, согласно исследованию, получил когнитивный компонент готовности к профессионально-педагогическому саморазвитию. Высокий уровень определен у 50 % опрошенных, средний – 41,1%, низкий – 8,9%. Это может доказывать критичность

оценивания студентами своих знаний в учебно-методическом плане, их грамотность в общеобразовательных, психолого-педагогических и теоретических аспектах не позволяют им оставить обучение и дает понимание, что для успешности в педагогической деятельности имеет место совершенствование.

Подводя итоги вышесказанного, можно определить, что студенты осваивают перечень необходимых для будущей профессии компетенций в достаточном объеме, что способствует их профессиональному росту, но знания, полученные в ходе обучения не достаточно глубоки, студентов одолевает сомнение об их собственной теоретической и методической базе, что скажется на качестве обучения младшего поколения, потери мотивации и ухудшению профессиональных навыков педагога. Студенты демонстрируют стабильно высокий уровень компетентности, проявляют интерес к профессиональному развитию, обладают хорошими коммуникативными навыками и способностью к самоорганизации. Однако есть потенциал для улучшения в области когнитивного компонента, что подчеркивает важность постоянного обучения, саморазвития и совершенствования для успешной педагогической деятельности.

Литература и источники

1. Базаров Т. Ю., Ерофеев А. К., Шмелев А. Г. Коллективное определение понятия «Компетенции»: попытка извлечения смысловых тенденций из размытого экспертного знания // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2014. №1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kollektivnoe-opredelenie-ponyatiya-kompetentsii-popytka-izvlecheniya-smyslovyh-tendentsiy-iz-razmytogo-ekspertnogo-znaniya>;
2. Симонова, Н. М., Педагогический менеджмент в процессе профессионального саморазвития педагогов / Н. М. Симонова, М. Г. Сергеева // Проблемы современного педагогического образования – 2020 – №68-4;
3. Фетискин, Н. П. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп : учеб. пособие для студ. вузов / Н. П. Фетискин, В. В. Козлов, Г. М. Мануйлов. – М., 2005. – 490 с.

Научный руководитель: Петунин О.В., д. п. н., профессор кафедры педагогики и психологии института образования, Кемеровский государственный университет.

УДК 376

Доночкина О.В. ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ ЛИЧНОСТИ БУДУЩИХ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Кемеровский государственный университет

pedagog69696@mail.ru

Профессиональная направленность личности будущих преподавателей имеет большое значение в решении проблемы по включению инклюзивного образования в массовые школы. На сегодняшний день остро стоит вопрос в наличие педагогов, имеющих не только опыт работы, но и определенные знания в образовательной деятельности с детьми с различными особенностями и образовательными потребностями. Будущие преподаватели должны быть готовы к таким вызовам и иметь не только педагогические знания, но и соответствующие и определенные личностные качества, которые обеспечивают мотивацию к профессиональной деятельности.

Целью данной статьи будет выявление и определение компонентов личностной направленности будущих преподавателей, которые могут стать основой для формирования профессиональной готовности к работе с детьми с особыми образовательными потребностями. Данная тема требует тщательного исследования и решения вопросов, связанных с

качественным образованием детей, включая тех, у кого есть особенности развития, а также их социальной адаптацией.

Исходя из вышесказанного, формирование профессиональной направленности личности будущих преподавателей в условиях инклюзивного образования является актуальной и важной задачей, требующей системного и комплексного подхода.

Таким образом, одной из основных задач инклюзивного образования – это создание адаптивной образовательной среды, которая будет учитывать особенности и потребности каждого ребенка для его полноценного участия в образовательном процессе и возможности получить качественное образование и развиваться вместе с другими детьми. Для выполнения данной задачи необходимо применять в образовательном процессе различные методики и подходы к обучению, использовать специализированные средства обучения и технологии, а также осуществлять поддержку специалистов в области инклюзивного образования.

Инклюзивное образование не только обеспечивает одинаковые возможности для всех детей в получении качественного образования, независимо от их развития и особенностей, но и способствует созданию гармоничного общества в целом. Оно содействует развитию толерантности и уважения к различиям среди учащихся, формирует у них осмысление и уважение к детям с ОВЗ.

Дети с ограниченными возможностями здоровья наравне с другими детьми получают и образование, и воспитание в обычных школах или других образовательных учреждениях, принимая участие во всех учебных процессах и социальных событиях. Это позволяет им сохранить свою уникальность и индивидуальность, получить образование и социальный опыт, который очень важен им в современном мире и в личной жизни [2].

Важную роль в этом процессе отводится педагогам. Поэтому одной из задач СПО и ВО учреждения – подготовка специалистов, которые будут готовы работать со всеми учащимися, в получении качественного образования, независимо от их развития и особенностей.

Можно сказать, что формирование профессиональной направленности будущих преподавателей в условиях инклюзивного образования является значимой задачей. Обучение студентов – будущих преподавателей специальным знаниям и навыкам поможет им успешно справиться с теми проблемами и трудностями, которые могут возникнуть при взаимодействии с детьми с особыми образовательными потребностями.

В отечественной и зарубежной педагогике описывается опыт формирования профессиональной направленности личности будущих преподавателей в условиях инклюзивного образования. Такие педагоги, как Л.И. Акатовый, В.В. Лебединский, Е.М. Мастюкова исследовали психолого-педагогические особенности, а также специфику обучения детей с ОВЗ в условиях инклюзивного образования.

Вопросами формирования профессиональной направленности будущих преподавателей в условиях инклюзивного образования с обучающимися занимались педагоги-психологи, как Н.Д. Левитов, К.К. Платонов, А.Г. Ковалев, Л.А. Кандыбович, П.Р. Чамата, М.И. Дьяченко [1].

В исследованиях Н.В. Кузьминой, Т.Ф. Садчиковой, В.И. Смирновой, В.И. Спириной, В.А. Слостенина, Е.Г. Шаина, А.В. Перушкина, Д.Ю. Коптева и др. описываются особенности профессиональной направленности преподавателей к педагогическому труду [1].

В связи с этим, возникает необходимость определить само понятие «формирование направленности личности будущих преподавателей в условиях инклюзивного образования», которое дали исследователи: Б.Г. Ананьев, Л.И. Божович, А.А. Деркач, Е.А. Климов, Н.В. Кузьмина, Б. Г. Леонтьев, К.К. Платонов («личность – это человек как носитель сознания»), В.А. Слостенин, С.Л. Рубинштейн, А.В. Петровский и др. [2].

Таким образом, личностная направленность будущих преподавателей в условиях инклюзивного образования включает в себя комплекс знаний о «детях с особыми образовательными потребностями в развитии», умение работать с такими обучающимися и определенные личностные качества, которые обеспечивают мотивацию к профессиональной

деятельности. Компоненты личностной направленности преподавателей включают в себя мотивационный, когнитивный, креативный и деятельностный аспекты [2].

Процесс включения будущих преподавателей в инклюзивное образование предполагает их социальную адаптацию и перестройку образа жизни, что помогает в осознание и осмысление своих собственных личностных свойств, качеств и мотивации, которые важны в их будущей педагогической деятельности.

Проблема и анализ педагогического опыта по формированию профессиональной направленности личности преподавателя в условиях инклюзивного образования младших школьников исследована недостаточно, и педагоги испытывают значительные трудности в своей работе по осуществлению инклюзивного образования детей не только младшего школьного возраста, но и другой возрастной единицы. Отсюда, следует необходимость формирования профессиональной направленности личности будущих преподавателей, как в теоретической, так и в практической деятельности в условиях инклюзивного образования младших школьников.

Сложность решения данной проблемы обусловлена отсутствием в средне-профессиональных и высших образовательных учреждениях факта полноценного формирования профессиональной направленности личности будущих преподавателей в условиях инклюзивного образования младших школьников.

Изложенные факты и анализ психолого-педагогической литературы свидетельствуют о наличии существующих проблем, которые необходимо решать в пропедевтической и практической направленности. Это:

1. не соответствие между методиками, подходами к обучению в условиях инклюзивного образования и сложившейся традиционной системой школьного образования;

2. возросшие требования государственного социального заказа к подготовке будущих преподавателей, готовых к инклюзивному образованию младших школьников не всегда совпадают с научно-методическими разработками основ формирования профессиональной направленности личности будущих преподавателей в условиях инклюзивного образования младших школьников;

3. неготовность выпускников, будущих преподавателей к осуществлению инклюзивного образования младших школьников и потребностью школьных образовательных учреждений в преподавателях, которые готовы к организации инклюзивного образования.

В данной статье «Формирование профессиональной направленности личности будущих преподавателей в условиях инклюзивного образования младших школьников»:

– проанализированы, сформулированы и определены компоненты готовности будущих преподавателей в условиях инклюзивного образования младших школьников,

– выявлены проблемы, которые необходимо решать в пропедевтическом и практическом направлении в организации инклюзивного образования детей младшего школьного возраста.

Литература и источники

1. Кузьмина, О. С. Подготовка педагогов к работе в условиях инклюзивного образования 13.00.08 – теория и методика профессионального образования (педагогические науки) диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук. Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Омский государственный педагогический университет». Омск – 2015. – 319 с.
2. Шумиловская, Ю. В. Подготовка будущего учителя к работе с учащимися в условиях инклюзивного образования /Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук, кафедра технологии и предпринимательства ФГБОУ ВПО «Шуйский государственный педагогический университет» Шуя–2011. – 27 с.

Научный руководитель – доктор психологических наук, профессор Морозова Ирина Станиславовна., Кемеровский государственный университет.

УДК 371

Дудошникова Е.М., Шмырева Н.А. ИНФОРМАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ РЕСУРСЫ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ

Кемеровский государственный университет

evdoshaa@icloud.com

n.shmireva@vandex.ru

Аннотация. Система образования готовит людей к жизни в условиях современного общества. Различные виды информационно-образовательных ресурсов играют важную роль в формировании и реализации учебного процесса. Эти ресурсы практически не имеют ограничений и могут обрабатываться в режиме реального времени. Для системы образования является значимым то, что такое разнообразие видов информационно-образовательных ресурсов расширяет доступ к получению качественного образования и вносит значительный вклад в образовательный процесс. В данной статье мы рассмотрим виды информационно-образовательных ресурсов.

Ключевые слова: информационно-образовательные ресурсы, онлайн-педагогика, индивидуализация обучения, информатизация образования, образовательные платформы.

Важной характеристикой информационно-образовательных ресурсов является их способность индивидуализировать обучение. С помощью этих ресурсов учащиеся могут изучать материал в своем собственном темпе, выбирать формат восприятия информации и адаптировать процесс обучения к своим индивидуальным потребностям.

У учащихся разные стили обучения - одни учатся визуально, другие – аудиально, третьи и вовсе являются кинестетиками. Но всем одинаково важно, чтобы в процессе обучения использовалось большое количество интерактивных упражнений. Это необходимо для перехода обучения, носящего преимущественно информационный характер и направленного на исполнительскую деятельность, к формированию личности обучающегося, способного генерировать новое знание, ориентироваться и принимать обоснованные решения в рамках обновлённой информационной среды. Индивидуализация обучения позволяет подавать материал в различных форматах, таких как: текст, аудио- и видеоматериалы, обеспечивая более эффективное усвоение знаний. С каждым годом информационно-образовательные ресурсы все в большей степени учувствуют в формировании инфраструктур современной системы информатизации образования. [1].

Следует отметить, что в настоящее время имеются все необходимые средства для разработки информационно-образовательных ресурсов практически любым педагогом. За счет появления новых технологий и инструментов с каждым днем уменьшаются временные затраты и себестоимость разработки различных средств информатизации образования.

Постоянная эволюция информационно-образовательных ресурсов включает в себя интеграцию искусственного интеллекта, развитие онлайн-педагогики и разработку инновационных образовательных платформ и инструментов для персонализированного обучения. Это развитие обещает внедрить инновационные подходы, которые значительно улучшат образовательный процесс [2]. Существуют разные виды информационно-образовательных ресурсов. В основе определения видов могут лежать особенности их компонентного состава и вид функциональности (табл.).

Таблица - Виды информационно-образовательных ресурсов

Тип Ресурса	Описание	Примеры
Образовательные игры	Эффективное средство сделать учебный процесс интересным, активизируя вовлеченность	"Kahoot!" - платформа для создания викторин и образовательных игр;

	учащихся, способствуя лучшему усвоению материала.	"Minecraft: Education Edition" - игровое пространство для обучения; "Quizizz" - инструмент для создания тестов. Wordwall – обучение английскому языку.
Мультимедийные ресурсы	Обеспечивают разнообразие визуальных, аудиальных и кинестетических форм восприятия информации, делая обучение более подходящим для различных стилей обучения.	"YouTube" - видеоматериалы; "Audible" - аудиокниги; "Khan Academy" - образовательные видеоуроки.
Системы Управления Обучением	Включают платформы, такие как Moodle, Blackboard Learn, и Canvas, облегчая организацию учебного процесса. Предоставляют возможности для взаимодействия и отслеживания прогресса и обратной связи.	"Moodle" - открытая платформа для онлайн-обучения; "Blackboard Learn" - образовательная платформа; "Canvas" - система для создания интерактивных курсов.
Онлайн-ресурсы	Предоставляют доступ к актуальным научным исследованиям, обучающим материалам и обеспечивают глобальную образовательную интеграцию.	"Google Scholar" - поиск научных статей; "Coursera" - онлайн-курсы от ведущих университетов; "OpenStax" - открытые учебники.
Социальные сети	Создают уникальное пространство для обмена знаниями и опытом между обучающимися и преподавателями.	"Facebook Groups" - группы по обсуждению; "Twitter" - обмен идеями и ресурсами; "LinkedIn" - профессиональное общение.
Электронные лабораторные практикумы	Дают возможность для проведения экспериментов и лабораторных работ.	efizika.ru - виртуальные лаборатории по физике и химии
Электронные словари, справочники, энциклопедии	Предоставляют ресурсы с определениями, описаниями и информацией по различным темам.	"Ожегов.ру" - онлайн-словарь русского языка, "Большая Российская энциклопедия" онлайн
Электронные системы тестирования и контроля знаний	Предлагают платформы для создания и проведения тестов и проверки знаний.	"Онлайн-тесты Рособразования", "ЕГЭ Онлайн"
Электронные учебники	Дают возможность использовать учебные материалы, представленные в электронной форме.	11klasov.net - электронные учебники для школ России

Электронные задачки	Предоставляют доступ к задачам и упражнениям для тренировки учащихся.	logiclike.com - приложение для решения логических задач
Электронные библиотеки	Предоставляют цифровые хранилища книг, статей и других образовательных материалов.	"Электронная библиотека" РГБ, "Книги@Mail.Ru"

Как видно исходя из таблицы, основополагающими для определения видов информационно-образовательных ресурсов являются: их основная идея и тот функционал, который они могут предложить. Наиболее важными функциями информационно-образовательных ресурсов являются их интерфейс и возможность получения обратной связи. Каждый преподаватель может интегрировать несколько информационно-образовательных ресурсов как в урочное, так и во внеурочное время. А также некоторые из них могут быть альтернативной платформой для выполнения домашнего задания учащимися или могут использоваться преподавателями для проведения офлайн уроков. Не стоит забывать и о возможности использовать информационно-образовательные ресурсы для проведения контрольных работ, онлайн-тестов и способов замера определенных результатов учащихся. Более того некоторые информационно-образовательные ресурсы – это наиболее подходящий способ самообразования и повышения уровня уже имеющихся знаний в рамках собственного интереса личности в свободное от учебы время.

Как итог, такое развитие онлайн-образование и широкое распространение информационно-образовательных ресурсов ведет к созданию новых моделей образования. Популярность использования представленных в статье видов ресурсов растет с каждым годом, а их количество увеличивается буквально ежедневно. Такое разнообразие видов информационно-образовательных ресурсов предполагает индивидуальную адаптацию как для учащихся, так и для преподавателей. Необходимо разобраться и распределить данные ресурсы опираясь в свою очередь на специфику того предмета или той области образования, в которой будет уместно их применение.

Литература и источники

1. Лузан, А.Ю., Серебрякова Т.А. Понятие и виды информационных ресурсов. мировые информационные ресурсы // Вестник науки. 2018. №7 (7). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ponyatie-i-vidy-informatsionnyh-resursov-mirovye-informatsionnye-resursy> (дата обращения: 07.02.2024).
2. Использование электронных образовательных ресурсов нового поколения в учебном процессе: научно-методические материалы / Г.А. Бордовский, И.Б. Готская, С.П. Ильина, В.И. Снегурова. - СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2007.
3. Бабаян Кристина Владиковна, Погодина И.А. Электронные образовательные ресурсы в цифровой школе // International journal of professional science. 2019. №11. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/elektronnye-obrazovatelnye-resursy-v-tsifrovoy-shkole>
4. Ахметжанова, Г.В., Юрьев А.В. Цифровые технологии в образовании // БГЖ. 2018. №3 (24). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tsifrovye-tehnologii-v-obrazovanii-1> (дата обращения: 07.02.2024).

Научный руководитель: Шмырева Н. А., к.п.н., доцент, Кемеровский государственный университет.

УДК 376

Ефремова А.В. ОСОБЕННОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ДЛЯ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

Кемеровский государственный университет

borodina.anastas@bk.ru

Развитие детей связано с той средой, которая окружает его большую часть времени. Особое значение имеет образовательное учреждение, поскольку дает ребенку возможность взаимодействия с взрослыми и сверстниками. Для него очень важен опыт эмоционального взаимодействия с окружением и навыки общения в ключевых сферах жизни. Получение данного опыта ребенком во многом зависит от обладания речью. Определенно важная роль речевого развития в познавательной деятельности, формировании психики, а также в процессе межличностного взаимодействия с окружением, представление о котором становится шире в процессе общения. В настоящее время мы сталкиваемся с растущим числом детей, у которых развитие речи затруднено уже на раннем возрастном этапе. Эти нарушения речи имеют негативное воздействие на развитие всех психических функций ребенка. Это может сказываться на его поведении и деятельности в целом, накладывая определенные ограничения на его возможности в познании действительности и получении социального опыта [6].

В настоящее время активно обсуждается вопрос о включении детей с серьезными нарушениями речи в общество сверстников не имеющих ограничений в здоровье. Стремление к социализации и интеграции таких детей становится всё более актуальным при условии что будут учтены их образовательные потребности.

Планирование занятий и учебной программы опирается на возрастные и индивидуальные особенности детей. Игра – это ведущая деятельность для детей младшего возраста, в то время как для старших детей связана с обучением. Важную роль играют интеллектуальные возможности школьников. К индивидуальным особенностям можно отнести как интеллектуальные способности, особенности его нервной системы, возможности, связанные со здоровьем. Изучением данного направления занимались А.А. Леонтьев, Л.С. Выготский, И.И. Панченко, Л.С. Цветкова, В.П. Глухов. Они отмечали необходимость включения игровых упражнений, которые включают в себя элементы мотивации, в том числе слуховые и зрительные стимулы, что благоприятно сказывается на речевой деятельности [1]. В процессе взаимодействия детей с ОВЗ важен не только контакт со сверстниками, но и с взрослыми. Это влияет на стремление учащихся к сотрудничеству. Совместные игры, организованные в рамках досуга и занятия вызывают у ребенка интерес, развивают инициативу, он учится оценивать ситуации неудачи и успеха, эмоциональной реакции на подобные ситуации. В случае с детьми, имеющими нарушения речи, заметно изменение поведения, как следствие замечаний, реакции, связанные со звукоподражанием и модулированный лепет во время игры [3].

Значение социального взаимодействия отражены в трудах известных исследователей Л.С. Выготского, Ж. Пиаже, Д.Б. Эльконина и М. Эриксона. Они говорили о главенствующей роли взрослого в становлении личности и гармоничном развитии ребенка в целом. Взрослые транслируют опыт социального взаимодействия и построения межличностных отношений, особенности сотрудничества.

Взаимодействие и общение с взрослыми и сверстниками играют ключевую роль в развитии личности ребенка. Известные ученые, как Л. С. Выготский, М. И. Лисина, В. С. Мухина, Ж. Пиаже, М. Эрикссон, Д. Б. Эльконин и другие, акцентируют внимание на значимости социального взаимодействия для поддержания гармоничного развития детей. Они утверждают, что взаимодействие с другими людьми является основой для формирования социальных связей и определяет способ осуществления социальных отношений. Роль социализации ребенка с грубым нарушением речи заключается в том, что она влияет на его способность эффективно взаимодействовать с окружающим миром. Невозможность нормального общения оказывает негативное воздействие на развитие его основных сфер - сенсорной, интеллектуальной и

эмоциональной. Это может привести к проблемам с концентрацией внимания и ограниченным возможностям адаптации к обществу [2].

Детям с тяжелыми нарушениями речи рекомендуется посещать специальные учреждения, с соответствующей адаптивной средой. В этих учреждениях созданы оптимальные условия для преодоления речевых проблем у детей, у которых слух, интеллект и психическое развитие остаются в норме. К ним относятся специализированные дошкольные образовательные учреждения и логопедические группы, работающие при общеразвивающих дошкольных учреждениях. Также существуют логопедические пункты, которые функционируют при дошкольных учреждениях и общеобразовательных школах, а также специальные школы и логопедические кабинеты в поликлиниках и логопедические стационары. Группа детей, с системным недоразвитием речи, представляет собой разнообразное общество. Расстройства, с которыми дети поступают в образовательное учреждение, могут быть разными. Среди них есть умственная отсталость или детский аутизм, которые сказывают на речевой и интеллектуальной деятельности, моторная и сенсорная афазия, дизартрия, нарушения слуха, которые тоже имеют свою природу и особенности. Поэтому методическая разработка материала включает в себя не только повторение изученного материала, она направлена на стимуляцию речевой деятельности, не зависимо от диагноза. Ввиду того, что не всегда логопеды могут с точностью определить конкретное нарушение у ребенка, на начальной стадии коррекционных мероприятий осуществляется динамическое наблюдение за детьми, имеющими нарушения речи, во время игровой и повседневной деятельности [4].

Построение учебного процесса, разработка рабочих программ и планирование образовательной среда для учащихся, имеющих нарушения речи, требует выполнение следующих условий:

- мониторинг выявления речевых проблем у детей и ориентация начала коррекционной работы на основе полученных данных;
- организация учебного пространства, направленного на компенсацию ограниченных возможностей детей, поддержки их физического и психологического здоровья;
- учет этнических и культурных особенностей детей;
- развитие связанных с речью сенсорных, моторных и психических функций в комплексе;
- коррекция неврологических и психопатологических расстройств, часто связанных с нарушениями центрального происхождения речи;
- воспитание правильного подхода к развитию речевых и других способностей у ребенка со стороны семьи и общества;
- формирование уникальной языковой системы у каждого ребенка;
- развитие всех аспектов речи и разнообразных видов речевой деятельности;
- постоянное поощрение активности в области речи и познания, стимулирование интереса к окружающему миру;
- обучение различным способам общения (вербальным и невербальным);
- предотвращение нарушений письменной речи и подготовка к умению читать, писать и считать;
- вовлечение родителей в процесс коррекционного обучения и развития [5].

Эффективность коррекции речевого развития, преодоление определенных трудностей в данном направлении и их устранение зависят от грамотно организованной образовательной среды. Каждый ребенок должен иметь возможность проявления своих способностей в процессе занятий, но не менее важно уделить внимание планированию его свободного времени. Проявление инициативы и развитие самостоятельности придают учащемуся уверенность в своих силах. В совокупности с развитием творческих навыков это способствует гармоничному развитию ребенка.

При планировании учебного пространства и развивающей среды, в которой воспитываются дети с нарушениями речи, необходимо учитывать принципы:

- информативность, в том числе разнообразие предметного окружения, в том числе оборудования и материалов;
- педагогическая целесообразность, направленная на создание оптимальных условий предметно-развивающей среды с учетом особенностей учащихся, развития их индивидуальности и эмоционального благополучия;
- вариативность, которая включает в себя условия и возможности образовательной организации, культурные и климатические условия данной местности;
- полифункциональность, которая опирается на все элементы и уровни образовательного процесса, с учетом особенностей предметно-развивающей среды, разнообразие ее элементов.
- трансформационность, подразумевающая гибкость образовательной среды, с учетом ситуации, особенностей предметно-развивающего пространства в зависимости от потребностей участников образовательного процесса [1].

Идея комплексного подхода, разработанного Л.С. Выготским, заключается в адаптации образовательного процесса для детей с нарушениями речи. Работа в рамках данного подхода пошаговое развитие потенциала таких детей, акцентируя внимание на развитие слуховых сенсорных систем и компенсации ограничений ребенка, связанных со здоровьем. Применение принципов деятельностного подхода помогает достичь необходимого результата, так как предусматривает включение разнообразного игрового материала для детей с нарушениями речи. Важно применять в работе игры с разными видами активности, разнообразные по сложности и учитывающие потребность в изучении ребенком различных социальных ситуаций. На начальном этапе проводится анализ слухового состояния детей для различения между детьми с сенсорной алалией, детьми со сниженным слухом и детьми, у которых преимущественно нарушено восприятие. Оценивается уровень самостоятельности в практических навыках, таких, как уход за собой и ведение хозяйственных дел, а также предметно-практическая деятельность, способность сидеть на месте и следовать инструкциям. Важно не только с этической точки зрения, но и для включения в процесс всех педагогов школы, так же родителей. Родителям и учителям не стоит заменять работу логопеда – их основная задача создать поддерживающую атмосферу, развивать навыки общения [4]. Часто родители считают, если ребенок посещает занятия логопеда, то речевые проблемы решаются самостоятельно. Важно понимать, что любой навык требует закрепления.

Таким образом, в решении речевых проблем в образовательном процессе должны участвовать: коррекционные педагоги, учителя, воспитатели, родители. Логопед на своих занятиях вырабатывает новые рефлексы связанные с речью. В свою очередь педагоги ООУ должны помочь довести данные умения до «автоматизма». И не допускать «Кабинетной речи», когда ребенок при специалисте пользуется новыми навыками, а при отсутствии контроля со стороны взрослых дефекты возвращаются и корригируются намного дольше.

При грамотном планировании образовательной среды для детей с нарушениями речи важно учитывать все принципы, на которые опирается работа с детьми, а также их индивидуальные особенности. Применение в образовательном процессе различных методик поможет эффективному достижению результата, к которому стремятся его участники. Образовательная среда для детей с нарушениями речи имеет свои особенности, которые ставят задачи перед педагогами и родителями. Учет этих особенностей дает возможность для создания благоприятной атмосферы и расширения возможностей детей с ограничениями здоровья.

Литература и источники

1. Аблитарова, А. Р. Предметно-развивающая среда в группе компенсирующей направленности для детей с нарушениями речи / А. Р. Аблитарова, Г. З. Бекмурадова. — Текст : непосредственный // Инновационные педагогические технологии : материалы IV Междунар. науч. конф. (г. Казань, май 2016 г.). — Казань : Бук, 2016. — С. 173-175. — URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/190/10412/> (дата обращения: 02.03.2024).

2. Волкова, С. В. Организация работы с безречевыми детьми в условиях стационара / С. В. Волкова, Л. В. Мякишева, О. Н. Лыкова, У. С. Темирханова // Молодой ученый. — 2017. — № 4 (138). — С. 361-363. — URL: <https://moluch.ru/archive/138/38645/> (дата обращения: 22.02.2024).
3. Кириллова, Е.В. Логопедическая работа с безречевыми детьми: Учебно-методическое пособие. — М.: ТЦ Сфера, 2011. — 64 с.
4. Кириллова, Е.В. Этапы коррекционной работы с безречевыми детьми/ Кириллова Е.В. // Z - Library Since. — 2009. — URL:<https://z-library.se/book/3112656/0fa09d/Этапы-коррекционной-работы-с-безречевыми-детьми-Кандидат-педагогических-наук-старший-логопед-детск.html?dsource=recommend> (дата обращения: 20.02.2024).
5. Логинова, Е.А. Специальные образовательные условия развития, воспитания и обучения детей с нарушениями речи // Специальное образование. — 2017. — С.81-84. — №. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/spetsialnye-obrazovatelnye-usloviya-razvitiya-vospitaniya-i-obucheniya-detey-s-narusheniyami-rechi> (дата обращения: 02.03.2024).
6. Салмина, А. Ю. Образовательная среда как стимулирующий фактор развития связной речи дошкольников с тяжелыми нарушениями речи / А. Ю. Салмина // Образование и воспитание. — 2022. — № 3 (39). — С. 1-4. — URL: <https://moluch.ru/th/4/archive/225/7342/> (дата обращения: 02.03.2024).

Научный руководитель: к.п.н., доцент Мичурина Е.С., Кемеровский государственный университет.

УДК 37.01:001.4

Зеленова К.С., Шмырева Н.А. ХАРАКТЕРИСТИКА ПОНЯТИЯ «КОММУНИКАТИВНЫЕ УНИВЕРСАЛЬНЫЕ УЧЕБНЫЕ ДЕЙСТВИЯ» В НАУЧНОЙ ЛИТЕРАТУРЕ

Кемеровский государственный университет

zelenova.ksenia2014@yandex.ru

n.shmireva@yandex.ru

Ключевые слова: действие, учебные действия, универсальные учебные действия, коммуникация, коммуникативные универсальные учебные действия

В настоящей работе поставлены следующие задачи:

- Дать характеристику понятиям: «действие», «учебные действия», «универсальные учебные действия», «коммуникация», «коммуникативные универсальные учебные действия» на основе изучения научной литературы;
- Проанализировать разные точки зрения, обобщить их и сформулировать рабочее определение «коммуникативные универсальные учебные действия», которое является необходимым для исследования.

Первоначально рассмотрим понятия «***действие***» и «***учебные действия***».

Действие - структурная единица деятельности. Другими словами - процесс, предмет (то, на что направлено действие) которого не совпадает с его мотивом (то, ради чего совершается действие). При этом мотив действия включен в определенную деятельность, которой принадлежит данное действие. Предмет действия можно также называть целью такого действия.

Если действие – это единица деятельности, то единица самого действия - операция. Так, любая деятельность обладает последовательностью, системой действий. Можно сделать вывод о том, что педагогическое действие – это конкретный процесс в рамках педагогической деятельности, характеризующийся реализацией деятельности педагога. Это своего рода обобщенное понятие, которое включает в себя все виды и формы педагогической деятельности.

Мы можем предположить, что «***учебные действия***» – это структурная единица конкретно

учебной деятельности. Обратимся к словарю. **«Учебные действия»** - компонент, входящий в состав учебной деятельности, являющийся своего рода основой данной деятельности.

В. В. Давыдов говорил, что учебные действия в совокупности образуют систему. В рамках усвоения научных понятий главное место в этой системе занимают преобразования предмета, которые в свою очередь направлены на выявление отношений, составляющих содержание понятия и создание предметной модели. Важно отметить, что существует отдельный вид учебных действий – действия контроля. Предметом такого действия является результат учебной деятельности и способы его достижения. А вот осуществляется он, опираясь на известные нам планируемые результаты учебной деятельности [3].

Рассмотрев все составляющие части рассматриваемого понятия, обратимся непосредственно к его рассмотрению. Для этого обратимся к определениям, которые были даны различными учеными из различных областей науки.

Так, например, *А. Г. Асмолов* в своей работе рассматриваемый нами феномен определяет как в узком, так и в широком смысле. В широком смысле универсальные учебные действия – это умение применимое к процессу обучения, другими словами, это качественная способность обучающегося к совершенствованию и развитию, благодаря усвоению социального опыта, причем данное усвоение характеризуется активностью и сознательностью. В узком смысле – совокупность навыков учебной работы учащихся, которые обеспечивают самостоятельное усвоение новых знаний, формирование умений, включая организацию этого процесса.

Медведева Н. В. в своей работе приводит определение *А. В. Федотовой*. Она считает, что **«Универсальные учебные действия** - это обобщённые действия, открывающие возможность широкой ориентации учащихся, как в различных предметных областях, так и в строении самой учебной деятельности, включая осознание учащимися её целевой направленности, ценностно-смысловых и операциональных характеристик» [5].

Т. В. Василенко в своем словаре дает следующее определение. Это - инвариантная основа образовательного и воспитательного процесса» [1].

И, наконец, согласно Федеральному государственному стандарту начального общего образования (ФГОС НОО) **«Универсальные учебные действия** – способность субъекта к саморазвитию и самосовершенствованию путем сознательного и активного присвоения нового социального опыта; совокупность действий учащегося, обеспечивающих его культурную идентичность, социальную компетентность, толерантность, способность к самостоятельному усвоению новых знаний и умений, включая организацию этого процесса».

В данной работе будет использоваться определение, которое было дано *А. Г. Асмоловым*.

В настоящее время рассматриваемый нами объект в рамках ФГОС имеет **4 вида**:

1. **Личностные УУД** – обеспечивают нравственно-этическую ориентацию обучающихся, их самоопределение и ориентацию в социуме.

2. **Регулятивные УУД** – обеспечивают становление компонентов грамотной самостоятельной деятельности (целеполагание, планирование, прогнозирование и т.д.).

3. **Познавательные УУД** – обеспечивают способность к познанию мира, к осуществлению поиска, обработку и использование полученных знаний, умений и навыков.

4. **Коммуникативные УУД** – обеспечивают соответствующие социальные навыки, а именно сотрудничество, учет позиции партнера по взаимодействию, успешная интеграция и, конечно, взаимодействие в самом широком смысле для получения нужного результата такого взаимодействия.

В рамках данного исследования особый интерес для нас представляет последний вид – **«коммуникативные универсальные учебные действия»**. Приступим к рассмотрению данного понятия.

Для того чтобы в полной мере рассмотреть его значение обратимся к термину **«коммуникация»**.

В. Н. Панферов отмечает, что «деятельность любого характера не может существовать без общения». Также он делает вывод, что общение необходимо для благополучной деятельности

в рамках взаимодействия людей [6].

Наряду с термином «общение» используется термин «коммуникация». Данное понятие появляется в научной литературе в начале 20 века. Существует немало разноплановых подходов к теории коммуникации. Например, свое начало коммуникация, как объект изучения получает в рамках философии (Ф. Шлейермахер, 18-19 век).

С течением времени коммуникация в новом исследовании Ч. Пирса (19 век) возникает под названием семиотика т. е. наука о знаках и их системах. Он считал, что коммуникация не может существовать обособлено от знаковых форм и знаков в целом.

К 20 веку изучением коммуникации начинают заниматься деятели из разных сфер, например, социология и психология. Изучением коммуникации занимались следующие ученые: М. Бубер, М. Вебер, З. Фрейд, К. Юнг, К. Ясперс и другие. В отечественной науке понятие коммуникации также находит свое отражение в работах В. В. Виноградова, Б. А. Ларина, Л. П. Якубинского, как функция языка в рамках речевой деятельности. Исследуемое понятие появляется также в педагогике, психологии и лингвистике под авторством Л. С. Выготского, П. Я. Гальперина, А. В. Запорожца, А. А. Леонтьева, А. Р. Лурии, и других.

Рассмотрим, как характеризует С. Ю. Головин рассматриваемое понятие. **Коммуникация**, по его мнению, является родственным понятием к понятию «общение», поэтому и рассматривается автором, как связь, в рамках которой происходит информационный обмен систем живой и неживой природы, а также как компонент взаимодействия в социуме со стороны смысла этого компонента [2].

Коммуникация в рамках психолингвистики характеризуется, как некая часть целого процесса, а именно, процесса человеческого взаимодействия, в их деятельностном аспекте. Получается, что процесс коммуникации нуждается в проблемной ситуации или другими словами – потребностью, с которой и начинается взаимодействие.

С. А. Кравченко в своем социологическом энциклопедическом словаре также дает определение к понятию. **Коммуникация** в этом случае является актом общения людей с целью обоюдного понимания посредством обмена символами [4].

Таким образом, можно сделать вывод, что – это качественный процесс, заключающийся в передаче информации и обладающий определенной особенностью – взаимопонимание партнеров данного взаимодействия, с целью передачи или получения информации.

Перейдем к **основным видам коммуникации**.

- **Вербальная коммуникация.** Предполагает использование знаковых форм, входящих в состав знаковой системы. Ее функции заключаются во влиянии информации на адресата, в отношении сообщения к реальности, в поддержании отношений адресата и коммуникатора. Так, в процессе вербальной коммуникации всегда есть адресант и адресат, где от первого ко второму отправляется определенная информация, оформленная с помощью знаковой системы.

- **Невербальная коммуникация.** Предполагает под собой систему неязыковых средств передачи информации. При использовании такого вида коммуникации происходит дополнение или полное замещение речи, а также представление эмоционального состояния коммуникатора, его качеств, как личности. Помимо этого, проявляется отношение субъектов коммуникации по направлению друг к другу.

Перечислим **основные функции коммуникации**. К ним относятся:

1. **Информационная функция** (обмен информацией между людьми в целях достижения определенного результата);
2. **Социальная функция** (формирование мировоззрения участников коммуникации и развитие их навыков взаимодействия);
3. **Экспрессивная функция** (установка связи, контакта между участниками коммуникации);
4. **Прагматическая функция** (контроль и некий регламент процесса коммуникации и деятельности ее участников);

5. Интерпретативная функция (понимание и осмысление получаемой информации).

Таким образом, исходя из всех вышеуказанных определений, делаем вывод, что **«коммуникативные универсальные учебные действия»** - это комплекс, система действий учащихся, которая способствует и полностью обеспечивает самостоятельность в рамках усвоения социальной компетенции, а соответственно и ориентир на мнения окружающих.

Рассмотрим далее это понятие сквозь призму определений нескольких авторов. В таблице представлены различные определения термина, выделенные в ходе анализа научной литературы.

Таблица Характеристика понятия «коммуникативные универсальные учебные действия» в научной литературе

Ф.И.О. автора	Характеристика понятия
А. Г. Асмолов	- к коммуникативным УУД относят действия, обеспечивающие <i>«социальную компетентность и учет позиции партнёров по общению или деятельности, а также умение слушать и вступать в диалог, интегрироваться в группу сверстников и строить продуктивное взаимодействие и сотрудничество со сверстниками и взрослыми»</i> .
Т. Н. Беркалиев	- это умение <i>вступать, планировать, вести коммуникативную деятельность</i> в форме диалога, с учетом коммуникативных особенностей при взаимодействии с разнообразными группами людей.
И. Ю. Гутник	- это комплекс действий, который способствует процессу социализации обучающихся, их активной и сознательной ориентации на мнения окружающих или партнеров по взаимодействию, а также обеспечивает овладение умением <i>слушать, являться организатором</i> процесса коммуникации и его непосредственным участником, причем собеседником может являться как сверстник, так и взрослый человек.
И. В. Дуда	- это умение успешно <i>взаимодействовать</i> с партнером, умение ориентироваться на позицию какого-либо человека и действовать относительно нее, а также умение <i>сотрудничать</i> в рамках группы.
Н. В. Ключева	- это грамотное <i>планирование и построение взаимодействия</i> как с взрослыми, так и со сверстниками, а соответственно умение <i>распределять роли</i> в коллективе, прислушиваться к остальным участникам взаимодействия и вступать в сознательную речевую деятельность.
С. А. Тюрикова	- определенные <i>действия, обеспечивающие социальную компетентность</i> , а именно: ориентир на позицию окружающих, умение слушать и вступать в диалог, участвовать в разного рода обсуждениях, успешно интегрироваться в коллектив сверстников и совершать продуктивное сотрудничество в обществе.

В ходе изучения научной литературы с целью рассмотрения различных трактовок рассматриваемого термина определены следующие закономерности:

1. Приведенные выше определения разделились пополам, первая группа трактует наш термин, как умения (Т. Н. Беркалиев, Ю. В. Касаткина), а вторая группа, как действия (А. Г. Асмолов, И. Ю. Гутник).

2. Все авторы акцентируют внимание в данных ими определениях на умении грамотно

вступать в диалог с партнером с целью продуктивного взаимодействия (общения).

3. Ключевым фактором, предопределяющим коммуникативные универсальные учебные действия, является умение строить продуктивную обоюдную деятельность с партнером.

Так, на фоне изучения литературы делаем вывод, что **«Коммуникативные универсальные учебные действия»** рассматриваются как совокупность умений и действий, обеспечивающих грамотное вступление в диалог с окружающими с целью достижения продуктивного запланированного результата, а также успешное взаимодействие и сотрудничество с людьми разных возрастов.

Коммуникативные универсальные учебные действия занимают особое место среди остальных универсальных учебных действий. Во-первых, от данного фактора зависит верное восприятие информации и ее дальнейшая передача, т.е. качество коммуникации. Именно от этого зависит успешность обучения школьников. Во-вторых, коммуникативные универсальные действия играют главную роль при организации всех видов сотрудничества между обучающимися, именно без этого фактора сформировать остальные УУД не представляется возможным. Также учащиеся развивают умение сотрудничества, вступления в диалог, обсуждения, обоснования позиции, формулировки мыслей, принятия идеи окружающих. Все эти умения крайне важны не только в процесс обучения, но и в жизни в социуме в целом.

Рассмотрим подробнее коммуникативные универсальные учебные действия и остановимся на видах коммуникативных действий.

В. В. Козлова и А. М. Кондакова выделяют следующие виды коммуникативных действий:

- проектирование взаимодействия со всеми участниками учебного процесса (формулирование цели, первичное ознакомление с ролями участников и дальнейшее определение формы сотрудничества);
- грамотная постановка вопросов (нахождение и выбор необходимой информации);
- урегулирование конфликтных ситуаций;
- контролирование действий напарника (работа над взаимодействием в аспекте коррекции и оценивания действий участников взаимодействия);
- навык формулировки мыслей, в рамках заранее поставленной цели с учетом норм и правил речевой деятельности.

В педагогическом словаре коммуникативные действия делятся на 3 вида:

1. кооперация (координация действий в рамках общей цели);
2. взаимодействие (умения, нацеленные на восприятие мнения напарника);
3. коммуникативно-речевые действия (умение грамотно выразить мысли для передачи информации).

Акцент первого пункта устанавливается на умение кооперироваться с партнером или партнерами.

Во втором конкретно на согласование совместных усилий в рамках взаимодействия.

В третьем акцент коммуникативных действий отмечаются как средство для передачи информации партнеру, а также для становления рефлексии.

Таким образом, проведенный анализ ключевых терминов исследования позволил сформулировать следующее обобщение:

- **Действие** – это процесс, предмет (то, на что направлено действие) которого не совпадает с его мотивом (то, ради чего совершается действие).
- **Учебные действия** – составная часть учебной деятельности, являющаяся предопределяющей и основополагающей.
- **Универсальные учебные действия** — это умение применимое к процессу обучения, другими словами, это качественная способность обучающегося к совершенствованию и развитию, благодаря усвоению социального опыта, причем данное усвоение характеризуется активностью и сознательностью.

• **Коммуникация** — это качественный процесс, заключающийся в передаче информации и обладающий определенной особенностью – взаимопонимание партнеров данного взаимодействия, с целью передачи или получения информации.

• **Универсальность коммуникативных учебных действий заключается** в том, что они незаменимы и необходимы в процессе социализации, интеграции, кооперации и взаимодействия в целом с окружающими людьми в разных ситуациях общения.

Окончательное определение рассматриваемого объекта – это совокупность умений и действий, обеспечивающих грамотное вступление в диалог с окружающими с целью достижения продуктивного запланированного результата, а также успешное взаимодействие и сотрудничество со сверстниками и взрослыми.

Литература и источники

1. Василенко, Т. В. ФГОС второго поколения. Словарь терминов. Пособие для работников школ [Текст] / Т. В. Василенко // М.: «Грамотей». - 2013. - 32 с.
2. Головин, С. Ю. Словарь практического психолога [Текст] / С. Ю. Головин // Мн.: Харвест. - 2009. - 976 с.
3. Давыдов, В. В. О понятии развивающего обучения: сб. статей [Текст] / В. В. Давыдов // Томск: Пеленг. - 1995. - 142 с.
4. Кравченко, С. А. Социологический энциклопедический русско-английский словарь / SociologicalEncyclopedicRussian – EnglishDictionary[Текст] / С. А. Кравченко // М.: АСТ, Астрель, Транзиткнига. - 2004. - 512 с.
5. Медведева, Н.В. Формирование и развитие универсальных учебных действий в начальном общем образовании [Текст]/ Н.В. Медведева. // Начальная школа плюс до и после. – 2011. - № 11. –59 с.
6. Панфёров, В.Н., Бодалев, А. А., Понятие и виды общения [Текст]/ В. Н. Панфёров, А. А. Бодалев // Основы социально-психологической теории. М., 1995. – 160с.

УДК 371.15

Ильсова Я.С. ВОЗМОЖНОСТИ НАСТАВНИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ФОРМИРОВАНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ МОЛОДОГО ПЕДАГОГА

Кемеровский государственный университет

ilyasovaya.s.1999@mail.ru

2023 год по Указу Президента Российской Федерации был объявлен Годом педагога и наставника. Главная цель которого состояла в том, чтобы оказать помощь молодым педагогам во время их профессионального становления, вовлечения в трудовую деятельность и общественную жизнь, повышения профессиональной компетентности начинающих специалистов.

Молодой педагог, приходя работать в образовательную организацию после окончания высшего учебного заведения, имеет знания по предмету, педагогике и психологии, обладает необходимыми компетенциями, но не всегда может успешно применять их на практике. В такой ситуации есть потребность в педагоге-наставнике. Работа наставника с молодым специалистом подразумевает индивидуальный подход, совместную деятельность по формированию профессиональной компетентности молодого педагога. Другими словами, педагог-наставник способствует развитию творческих способностей и навыков молодого специалиста, формированию его восприимчивости и к изменениям в образовательной среде.

Значимость наставничества в педагогике указано в таких нормативных документах федерального значения, как: Посланиях и Указах Президента Российской Федерации, федеральном проекте «Учитель будущего» [4], национальной системе учительского роста, профессиональном стандарте «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного,

начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» [2].

Наставничество – универсальная технология передачи опыта, знаний, формирования навыков, компетенций, метакомпетенций и ценностей через неформальное взаимообогащающее общение, основанное на доверии и партнерстве [1]. Наставничество можно также определить, как оказание помощи молодым педагогам во время их начала профессиональной деятельности. На первом этапе, для благополучной адаптации молодых специалистов, необходимо их желание и работа над саморазвитием и самосовершенствованием, для активизации всех возможностей, качеств личности, социального опыта, получившие во время обучающего процесса и индивидуального развития для достижения успехов в дальнейшей педагогической деятельности [5]. Из этого можно сделать вывод, что главная задача педагога-наставника – используя разнообразные формы и методы работы, повышать уровень сформированности профессиональной компетентности молодого педагога, что позволит молодому специалисту реализовать себя в педагогической работе.

Под профессиональной компетентностью можно понимать совокупность профессиональных и личностных качеств, которые необходимы для деятельности педагога. Также можно обозначить, что профессионально компетентный педагог – это профессионал своего дела, который на высоком уровне осуществляет свою профессиональную деятельность. Тот, кто добивается стабильных результатов на высоком уровне в развитии, воспитании обучающихся.

Реализация наставнической деятельности в образовательной организации с целью формирования профессиональной компетентности молодого специалиста начинается разработки индивидуального плана развития молодого педагога под руководством наставника. Этот план, разработанный в начале учебного года, включает основные мероприятия и ожидаемый результат и должен быть согласован с утвержденным планом работы педагога-наставника. В соответствии с этим, в нашей исследовательской работе рассматривались документы МБОУ «Гимназия № 41» города Кемерово, такие как локальный акт «Организация наставничества в МБОУ «Гимназия № 41» [1] и Положение о наставничестве в МБОУ «Гимназия № 41» [3].

На начальном этапе необходим анализ профессиональных трудностей молодого педагога и способов их преодоления. Проводится самодиагностика молодого педагога для определения приоритетных направлений профессионального развития в письменной и устных формах.

В рамках исследовательской работы мы использовали анкету для молодого педагога и опросник «Оценка готовности адаптированности личности к педагогической деятельности». Проанализировав анкету можно выделить трудности, которые характерны для педагогической деятельности у молодого специалиста. Например, вызывает затруднение подготовка и проведение урока, мероприятия внеурочной деятельности, организационная работа, указываются проблемы на взаимоотношения с коллегами, администрацией школы и родителями обучающихся.

После был разработан план работы педагога-наставника [3] по преодолению профессиональных трудностей у молодого специалиста с учетом результатов анкеты.

На первом этапе Плана работы наставника подразумевается знакомство молодого педагога с нормативными документами, регулирующими учебную, методическую и воспитательную деятельность педагога.

Задача следующего этапа – развитие компетенций наставляемого. Молодой педагог осваивает умение ставить правильные цели и задачи, которые необходимы для педагогической деятельности. Для данного этапа можно использовать практические занятия по теме «Цель урока и его конечный результат» [1]. Результатом являются правильно сформулированная цель и выделенные задачи учебного или внеурочного занятия, которые отражают тему и ход урока для достижения поставленного результата. При этом учитываются возрастные и индивидуальные особенности обучающихся.

Одной из компетенций можно выделить развития мотивации учебной деятельности школьников через создание молодым педагогом соответствующих педагогических условий. Применяются дополнительные формы организации учебной работы в рамках разных предметных областей (олимпиады, конкурсы, проекты, научно-практические конференции разного уровня и другие). Для развития данной компетенции наставник проводит занятия «Современный урок и его организация», «Методика проведения внеурочного мероприятия», «Использование современных педагогических технологий». Здесь важно учитывать уровень владения молодым педагогом современными средствами реализации педагогического процесса, в том числе информационно-коммуникационными технологиями.

Очень важна компетенция в области разработки программы деятельности и принятия педагогических решений. Овладение данной компетентностью подразумевает, что молодой специалист:

- ✓ знает основные нормативные документы, отражающие требования к содержанию и результатам учебной деятельности (ФГОС НОО, ОПОП), учебники, учебные пособия;
- ✓ может корректировать и делать рабочие программы по различным предметам, например, русский язык, литературное чтение, математика, окружающий мир и другие;
- ✓ разрабатывает собственные методические и дидактические материалы;
- ✓ проводит анализ педагогических ситуаций и ищет решения, которые подходят наилучшим образом для конкретной педагогической задачи;
- ✓ обобщает и распространяет свой опыт работы, как в практическом, так и в теоретическом плане.

Следующая компетенция связана с организацией учебной деятельности школьников. Молодой специалист осваивает умение устанавливать и выстраивать отношения сотрудничества с коллегами-педагогами, обучающимися; учится проявлять себя как член команды при разработке и реализации различных мероприятий, проектов, программ, организовывать самостоятельную работу обучающихся и оценивание со стороны педагога.

Для развития данных компетенций молодого специалиста педагог-наставник может использовать следующие формы взаимодействия: круглые столы, мозговые штурмы, трансляция собственного педагогического опыта по средствам открытых занятий и уроков, мастер-классы, индивидуальные беседы, методические объединения и другое.

Одним из важных условий улучшения педагогического мастерства является регулярный самоанализ своей педагогической деятельности. Развития данного умения можно выделить как одну из задач педагога-наставника. Анализируя урок молодому педагогу важно обладать специальными знаниями и умениями в профессиональной деятельности, а также немалую роль играет и особое отношение к своему роду занятий. Для плодотворного и правильного анализа, а в дальнейшем и самоанализа вместе с педагогом, который является наставником можно выделить некоторые критерии. По ним можно определить качества данного вида деятельности, используя во время анализа и оценки, обговоренные ранее показатели. Производя самоанализ, молодой специалист может более критически и независимо оценить свою проделанную работу. Благодаря данному процессу фиксируются, как самые оптимальные приемы, методы, решения, так и выделяются, а следом, и устраняются некоторые недочеты, погрешности и ошибки, совершающиеся во время учебного процесса.

Молодому педагогу необходимо получать своевременные советы и наставления: например, по поводу структуры уроков, как интересно начать урок, рационально и правильно распределить время, какие методы, приемы и средства будут давать хороший результат во время учебных занятий или внеурочной деятельности с обучающимися. Особой значимостью в становлении молодого педагога можно выделить участие в методических объединениях, проведение открытых занятий, не только указать на ошибки, но и отметить что-то новое и интересное, полезное в деятельности начинающего педагога. Важно отметить, что психологически комфортным условиям становления молодого специалиста способствуют доброжелательность, корректность, тактичность со стороны педагога-наставника.

Результатом наставничества является самостоятельная профессиональная деятельность наставляемого и прохождение аттестации на категорию.

Литература и источники

1. Локальный акт «Организация наставнической деятельности в МБОУ «Гимназия № 41». – URL :<http://gimnasium41.ru/>. – Текст :электронный.
2. Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)»: приказ Министерства труда и социальной защиты РФ от 18.10.2013 г. № 544н. – URL :<https://base.garant.ru/70535556/?ysclid=latfjwu3d9817522103/>.–Текст :электронный.
3. Положение о наставничестве в МБОУ «Гимназия № 41». – URL :<http://gimnasium41.ru/>. – Текст :электронный.
4. Учитель будущего: паспорт федерального проекта; приложение к протоколу заседания проектного комитета по национальному проекту «Образование» от 07.12.2018 г. № 3. – URL :<https://pspu.ru/upload/iblock/c89/qpum0gxbd36dgd0qkgwvpfbwcmbr9lap.pdf>. – Текст :электронный.
5. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования: утвержден Приказом Минобрнауки России от 06.10.2009 № 373 (ред. от 11.12.2020) «Об утверждении и введении в действие федерального образовательного стандарта начального общего образования // Федеральный государственный образовательный стандарт.– URL :<https://fgos.ru/fgos/fgos-noo/>. –Текст : электронный.
6. Щипунова, Н. Н. Организация наставничества в школе с молодыми педагогами / Н. Н. Щипунова // Молодой ученый. – 2016. – № 6. – С. 845-847. – Текст:непосредственный.

Научный руководитель– к.п.н., доцент КПиП Ткачева О. Н., Кемеровский государственный университет.

УДК 37.011.33

**Коннова О.В. РЕАЛИЗАЦИЯ ВОЗМОЖНОСТЕЙ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ
УЧРЕЖДЕНИЙ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ КАК
ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ КРАЕВЕДЧЕСКОГО
ВОСПИТАНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ**

Кемеровский государственный университет

konnova_ksl.42@mail.ru

Вовлечение детей в туристско-краеведческую деятельность с целью изучения родного края вопрос, который всегда остаётся актуальным.

В рамках реализации дополнительных общеобразовательных общеразвивающих программ туристско-краеведческой направленности создаются необходимые условия для вовлечения детей в туристскую и краеведческую деятельность. Особое значение для обеспечения результативности краеведческого воспитания детей в процессе работы по программе уделяется осуществлению междисциплинарного подхода в части интеграции с различными областями знаний, такими как: этнография, музееведение, география, регионалистика, литература, история, экология и другими [1].

Процесс интеграции оказывает содействие формированию у обучающихся краеведческих знаний, умений и навыков, связанных с безопасным пребыванием в условиях природной и городской среды, способствует созданию условий для воспитания и развития личности, а также для социализации обучающихся.

Одним из условий организации краеведческого воспитания обучающихся в учреждениях дополнительного образования детей является реализация воспитательной среды.

Воспитательная среда – пространство способствующее обеспечению комплекса возможностей для саморазвития всех субъектов воспитательного процесса [2], к которым относится совокупность природных и социально-бытовых условий, где протекает жизнедеятельность и становление личности обучающегося, формирование его положительных качеств; его ближайшее окружение: члены семьи, детский коллектив, педагоги и так далее [3, с. 98].

Реализация возможностей воспитательной среды как педагогического условия краеведческого воспитания в учреждениях дополнительного образования детей осуществляется посредством организации походно-экспедиционных, экскурсионных, проектно-исследовательских и других форм работы по профилю, таких как поход, экспедиция, экскурсия, слет, профильная смена и других.

Понятие «воспитательная среда» включает в своё содержание внутреннюю и внешнюю части.

Внутренняя воспитательная среда включает: образовательный процесс в учебных объединениях, подготовку и организацию участия обучающихся в воспитательных мероприятиях, создание в учебных объединениях позитивного микроклимата.

Внешняя воспитательная среда включает: совместную деятельность с родителями обучающихся, сотрудничество с общеобразовательными организациями, сотрудничество с другими ведомствами.

Внешняя и внутренняя воспитательная среда включают в своё содержание ряд компонентов. Одним из компонентов внешней воспитательной среды является сотрудничество с общеобразовательными организациями.

Рассмотрим реализацию одного из компонентов внешней воспитательной среды: сотрудничество с общеобразовательными организациями, совместное участие в конкурсах, олимпиадах, проектах, слётах и других мероприятиях на примере проведения интеллектуально-краеведческих игр в рамках профильной смены. Данное мероприятие носит комплексный характер.

Для участия в играх приглашались обучающиеся образовательных организаций входящих в состав экспериментальной группы.

В составе 6 участников учащихся 5-10-х классов основных, средних общеобразовательных учреждений, учреждений дополнительного образования детей.

В процессе подготовки ко всем конкурсам организаторами игр были разработаны предварительные условия, критерии оценки, а также было проведено методическое объединение по организационным вопросам предстоящего краеведческого мероприятия, предложены индивидуальные консультации для руководителей команд обучающихся.

Мероприятие проводилось в дни осенних школьных каникул на базе загородного оздоровительного лагеря города Киселёвска в течение двух дней.

Обучающиеся, входящие в состав экспериментальной группы принимали участие в данном мероприятии в процессе обучения по конвергентной программе «Краевед-исследователь».

В завершении мероприятия с ними был проведен мониторинг в виде разноплановых тестовых, творческих и практических заданий, в результате которого выявлен уровень краеведческой воспитанности обучающихся, являющийся результатом краеведческого воспитания на данной этапе – промежуточном.

Для измерения уровня краеведческой воспитанности был выделен компонентный состав краеведческой воспитанности обучающихся (когнитивный, мотивационный, деятельностный, рефлексивный), разработаны и применены критерии (познавательный, стимулирующий, компетентностный, обратный) и показатели оценки эффективности краеведческой воспитанности обучающихся в процессе реализации краеведческого воспитания [4, с. 125-128].

Во время проведения игр учащиеся проявляли свои творческие и интеллектуальные способности в следующих конкурсах: «Экскурсионно-познавательный маршрут», «Фольклор народов Кузбасса», «Игры народов Кузбасса», «Творческая мастерская», «Знатоки-краеведы».

В первом конкурсе «Экскурсионно-познавательный маршрут» дети в течение контрольного времени проводили подготовленные виртуальные экскурсии по заранее выбранным номинациям: «Экспозиция из музейных предметов», «Мой музей», «Моё образовательное учреждение», «Семейный архив», «Краеведческие объекты области, города».

Для участия в конкурсе «Фольклор народов Кузбасса» участники в творческой форме представляли: частушки, пословицы, поговорки, сказки, предания, легенды, песни, заклички...

Во время проведения для детей игр народов Кузбасса юные краеведы презентовали выбранную и заранее подготовленную любую народную игру, где после объяснения правил необходимо научить и вовлечь в команду своих играющих всех желающих детей – участников мероприятия.

Конкурс «Творческая мастерская» предполагает оформление за контрольное время готового шаблона любым бросовым или природным материалом, который приготовлен заранее.

В завершение всех мероприятия проводился конкурс «Знатоки – краеведы», где обучающимся было предложено выполнить ряд практических и теоретических заданий: ответить на видеовопросы о памятниках Кемеровской области, выполнить тестовые задания на знание государственной символики России и Кузбасса, определить названия полезных ископаемых из коллекции минералов, поработать с контурными картами Кемеровской области, топонимическими словарями, вписать в таблицу фамилии, имена, отчества известных жителей края, о которых идёт речь и другие задания.

Наиболее сложными для обучающихся оказались задания на темы охраны животных и растений. Рассмотрим на примере.

«Охрана животного мира Кемеровской области».

1. Выполните задания по теме.

1). Ответьте на вопрос: о чём идёт речь в описании?

Особо охраняемые территории, на которых соблюдается самый строгий режим охраны природы. Здесь полностью запрещена любая хозяйственная деятельность. Территории предназначены для сохранения всех компонентов живой и неживой природы и проведения научных исследований. (Заповедники).

2). Пользуясь картой ООПТ Кемеровской области, напишите название данной территории. (Кузнецкий Алатау).

2. Выполните задания по теме.

1). Ответьте на вопрос: о чём идёт речь в описании?

Охраняемые природные территории (акватории), на которых сохранились природные комплексы, представляющие особую экологическую, историческую и эстетическую ценность. Территории служат не только для охраны и изучения природы, но и для отдыха и туризма в специально выделенных для этого зонах. (Национальные парки).

2). Пользуясь картой ООПТ Кемеровской области, напишите название данной территории. (Шорский национальный парк).

3. Выполните задания по теме.

1). Пользуясь картой, продолжите список: Чумайский Бухтай (Лысый Бухтай)...

2). Напишите, о чём идёт речь в списке? Сосна сибирская, Рудничный бор, Костёнковские скалы (Синие скалы), Кузедеевский разлом (Пещера Колчака), Липовый остров. (Памятники природы).

«Охрана растений».

1. Выполните задания по теме.

1). Прочтите фрагмент текста и продолжите фразу.

В Красной книге содержится информация об охраняемых растениях. По каждому виду в ней есть. (Изображение растения, его ботаническое описание и меры, принимаемые по его охране).

2). Прочтите фрагмент текста и дополните фразы.

Чёрные книги содержат информацию о (заносных растениях), представляющих угрозу для (местных видов растений, растительных сообществ и для здоровья людей и животных).

В результате нашего исследования и на основе анализа литературы:

1. Раскрыт компонентный состав: внешней и внутренней воспитательной среды.

2. Раскрыто и проверено в ходе педагогического исследования педагогическое условие: реализация возможностей воспитательной среды.

Заключаем, что реализация возможностей воспитательной среды учреждений дополнительного образования детей как педагогическое условие формирования краеведческого воспитания обучающихся является эффективной.

Таким образом, краеведческое воспитание обучающихся творческий объединений учреждений дополнительного образования детей является одним из перспективных.

Литература и источники

1. Концепция развития дополнительного образования детей до 2030 года (В редакции Распоряжения Правительства РФ от 15.05.2023 № 1230-р) // Правительство РФ : официальный сайт. – URL: <http://government.ru/docs/all/140314/> (дата обращения: 18.10.2022).
2. Фельдман, А. З. Воспитательная среда учреждений дополнительного образования / А. З. Фельдман, Н. В. Бондарева // Проблемы современной науки и образования. – 2022. – № 1. – С. 48–51. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vospitatelnaya-sreda-uchrezhdeniy-dopolnitelnogo-obrazovaniya> (дата обращения: 14.11.2023).
3. Шмырева, Н. А. Педагогические системы: научные основы, управление, перспективы развития / Н. А. Шмырева, М. И. Губанова, З. В. Крецан. – Кемерово: КемГУ, 2002. – С. 98.
4. Петунин, О. В. О критериях краеведческой воспитанности обучающихся учреждений дополнительного образования / О. В. Петунин, О. В. Коннова // Современное образование: вызовы, риски, тенденции развития : материалы Всероссийской конференции, посвященной году педагога и наставника, Кемерово, 25 октября 2023 г. / Министерство науки и высшего образования Российской Федерации, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Кемеровский государственный университет». – Кемерово: КемГУ, 2023. – С. 125–128. – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=54778703> (дата обращения 10.03.2024).

Научный руководитель: д.п.н., профессор, Петунин О.В., Кемеровский государственный университет.

УДК 376.2

**Литвиненко Л.С. ТЕХНОЛОГИИ ФОРМИРОВАНИЯ ПРЕДПОСЫЛОК
ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ГРАМОТНОСТИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО
ВОЗРАСТА НА ЛОГОПЕДИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЯХ**

Кемеровский государственный университет

logostart@rambler.ru

В настоящее время очень много говорится о преемственности дошкольного и начального общего образования. Одной из граней соприкосновения этих уровней образования является задача формирования и развития функциональной грамотности ребенка.

Дошкольное образование является базисом для формирования функциональной грамотности ребенка по четырем основным направлениям, включающим формирование

речевой активности и социально-коммуникативной грамотности. Ведущая роль развития предпосылок функциональной грамотности по этим направлениям отводится учителю-логопеду.

Полноценный процесс развития коммуникативных навыков дошкольников возможен только при соблюдении определенных условий. К ним относятся: максимальная поддержка инициативы и самостоятельности дошкольников на занятии; обращение к уже имеющимся знаниям (интегративный подход); комплексное развитие психических процессов; регулярное обновление предметно-развивающей среды, для поддержания стимулирования познавательной активности. [1]

Существует много педагогических технологий, которые можно использовать для организации развивающих и интересных логопедических занятий. Одной из них является технология игровой обучающей ситуации, автор Ельцова Ольга Михайловна. Технология основана на использовании ведущего вида деятельности дошкольников и характеризуется наличием дидактической цели, использованием специально организованного пространства и коротким сюжетом. Данная технология позволяет успешно решать все задачи, стоящие перед учителем-логопедом, от воспитания звуковой культуры речи, до развития связной речи. Автор предлагает 4 типа игровых обучающих ситуаций, предполагающих разную степень сложности сюжетов и самостоятельности участия дошкольников. Автором предлагается практический материал для использования в работе с детьми от 3-х до 7-ми лет. Для наглядности изучаемого материала на занятиях используются реалистичные, вызывающие положительные эмоции игрушки-аналоги. Для создания и поддержания нужного эмоционального фона привлекаются мультипликационные или сказочные персонажи (куклы, изображения). Для вовлечения в активное познание рекомендуется использовать игровые обучающие ситуации-путешествия. В ходе таких «путешествий» дошкольники помогают сказочным героям пройти испытания, выполняя задания на закрепление речевого материала, проявляя творческую активность. [5]

Технология активизирующего обучения «Речь и общение», разработанная Белобрыкиной Ольгой Альфонсовной, делает акцент на создание положительного эмоционального настроения дошкольников, который способствует раскрытию актерских, творческих способностей, возникновению желания активно участвовать в общении. Предложенные лингвистические игры можно использовать для дошкольников с 3-х до 7-ми лет, как на индивидуальных, так и на групповых занятиях. [4]

Технология развития диалогического общения Аллы Генриховны Арушановой так же основана на игре. Автором предложены разработки занятий для дошкольников разного возраста. Данная технология направлена на формирование произвольного высказывания, внимания к родному языку, обогащение используемых разговорных клише, стимулирование речетворчества. Дошкольники, в непосредственной обстановке, проигрывая сказки и игровые ситуации, сами того не подозревая, усваивают общепринятые грамматические правила разговорной речи. Автором предлагаются разработки занятий для дошкольников разного возраста, насыщенные грамматическими играми. [2]

Технология моделирования, как средство развития связной речи больше подойдет для работы с дошкольниками старшего возраста. Связная речь является вершиной развития устной речи ребенка и необходима для полноценного развития его личности. Достаточный уровень развития связной речи необходим будущему первокласснику для пересказа литературных произведений, самостоятельного формулирования и высказывания своих суждений, для образности и выразительности его речи. Применение технологии моделирования для развития связной речи дошкольников обусловлено тем, что наглядный материал ими усваивается легче, чем словесный. В зависимости от решаемой задачи символы или модели могут быть изготовлены детьми самостоятельно, совместно со взрослым, или же использованы готовые.

Модель может быть предметной, предметно-схематической, графической. Данная технология применяется для пересказа текста, рассказа по сюжетной картинке, описании чего-либо, самостоятельного составления рассказ. [3]

Полноценное формирование речевой активности и социально-коммуникативной грамотности возможно только при обеспечении межпредметности и взаимодействия всех специалистов ДОУ, работающих с детьми.

Описанные технологии могут применяться учителями-логопедами, воспитателями, педагогами дополнительного образования, как на развивающих занятиях, так и при организации досуговой деятельности. Некоторые игры и упражнения можно рекомендовать для закрепления полученных знаний и умений дома, совместно с родителями.

Литература и источники

1. Алексеева М.М., Яшина В.И. Речевое развитие дошкольников: учебное пособие / М. М. Алексеева, В. И. Яшина. - М.: Издательский центр «Академия», 2021.
2. Арушанова А. Г. Речь и речевое общение детей: Книга для воспитателей детского сада. — М.: Мозаика-Синтез, 1999.
3. Багинская, Н.Л. Моделирование как средство развития связной речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи / Н.Л. Багинская // Дошкольное образование: опыт, проблемы, перспективы развития: материалы всерос.науч.-практ. конф. (Чебоксары, 29 апр. 2014 г.). – Чебоксары: Интерактив плюс, 2014.
4. Белобрыкина О.А. Речь и общение: популярное пособие для родителей и педагогов / О. А. Белобрыкина. - Ярославль: Академия развития: Академия К, 2022.
5. Ельцова, О.М. Организация полноценной речевой деятельности в детском саду / О.М. Ельцова, Н.Н. Горбачевская, А.Н. Терехова. – СПб.: Детство пресс, 2023.

УДК 376.3

Мягих Г.А. ВЛИЯНИЕ ИГРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В РАЗВИТИИ ПРОСТРАНСТВЕННОГО МЫШЛЕНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ

Кемеровский государственный университет

Galyam27@mail.ru

Аннотация. Статья рассматривает значимость игровых технологий в развитии пространственного мышления детей дошкольного возраста с нарушением зрения. Указывается, что такие дети должны полагаться на другие каналы восприятия, такие как слух, осязание и двигательные навыки для формирования представлений о пространстве и ориентации. Статья подчеркивает, что игровые технологии оказывают существенную роль в развитии пространственного мышления у детей дошкольного возраста с нарушением зрения. Они помогают детям развивать умение ориентироваться в пространстве и перемещаться в различных окружающих средах.

Ключевые слова: игровые технологии, пространственное мышление, дети дошкольного возраста, нарушение зрения, развитие.

Одной из главных задач педагогов современной образовательной системы является активизация интереса детей к приобретению новых знаний, для этого педагогам приходится быть в постоянном поиске новых методов, приемов и технологий.

«Технология - это осмысленная деятельность, нацеленная на реализацию научных идей в практику. Следственно, педагогическая технология - это свод теоретически доказанных принципов и правил, подходящих приемов и методов для эффективного результата педагогом целей воспитания, обучения, развития» [1].

Современные педагогические технологии, применяемые педагогами в дошкольном образовании, нацелены на позицию педагога к ребенку, который, должен быть «не рядом, не над ним, а вместе с ним».

Для детей дошкольного возраста игра остается ведущим видом деятельности, поэтому чтобы увлечь и мотивировать детей к деятельности педагоги применяют игровые технологии.

Игровая технология - это процесс взаимодействия участников образовательных отношений в организованном игровом пространстве, итогом которого является развитие у детей пространственных представлений, основанные на сохранных анализаторах.

По мнению И. С. Якиманской «пространственное мышление – вид умственной деятельности, обеспечивающей создание пространственных образов и оперирование ими в процессе решения различных практических и теоретических задач» [2].

Значимым компонентом в развитии дошкольников с патологией зрения является пространственное мышление, включающее в себя понимание пространственных отношений, выделение направлений, определение расстояния и размера объектов, знание форм.

Пространственное мышление позволяет ребенку ориентироваться в окружающем его пространстве, а также решать задачи, связанные с пространственной организацией объектов и действий. Это умение дает возможность правильно воспринимать и анализировать информацию из окружающего нас мира, адаптироваться к пространственно-моторным задачам и развивать навыки, необходимые для успешного функционирования в повседневной жизни.

Недостаточная сформированность пространственного мышления может вызывать трудности в начальной школе. У детей наблюдается зеркальное написание букв, цифр, слитное написание слов, не умение выделять «красную строку», трудности в решении задач с формулировками «на...больше», «в...раз меньше», сложности в заучивании времен года, последовательности месяцев, определении времени на часах.

У детей с нарушением зрения способность ориентироваться в пространстве является одной из самых трудных и первоочередной задачей в процессе компенсации [3].

Проблемы с пространственным мышлением у дошкольников с нарушением зрения могут возникать в связи с ограниченным доступом к визуальной информации. Вместо этого, дети должны полагаться на другие каналы восприятия, такие как слух, осязание и двигательные навыки, для формирования представлений о пространстве и ориентации [4].

Таким образом, актуальность проблемы развития пространственного мышления у детей дошкольного возраста с нарушением зрения заключается в необходимости разработки и применения эффективных педагогических игровых технологий, способствующих полноценному развитию этой когнитивной функции у данных детей.

Игровые технологии играют значительную роль в развитии пространственного мышления у детей с нарушением зрения. Игры, основанные на визуальных представлениях и решении задач с использованием пространственного мышления, помогают детям развивать умение ориентироваться в пространстве и перемещаться в различных окружающих средах. Такие игры также способствуют развитию памяти, внимания, логического мышления и моторных навыков.

Педагогический коллектив нашего детского сада ведет целенаправленную работу по развитию пространственного мышления с применением различных игровых технологий. Данные технологии включают в себя разнообразные задания и упражнения, которые позволяют детям активно участвовать в процессе обучения и развития. Это могут быть аудиовизуальные материалы, создание моделей и конструкций, игры с использованием карт и головоломок, настольно-печатные игры, танграмм, кубики Никитина. Все эти инструменты помогают педагогам развивать пространственное мышление у детей и улучшать их навыки.

Педагоги ДОУ выстраивают образовательную деятельность, направленную на развитие пространственного мышления у детей по определенным направлениям:

- ориентировка на «себе» (понимание схемы своего тела, знание пространственного расположения частей тела и лица);

- ориентировка от «себя» (определение направлений в окружающем микропространстве и обозначение местоположения объектов по отношению к себе);
- определение пространственного положения того или иного предмета по отношению друг к другу;
- «зеркальное отображение» (ознакомление детей с противоположным направлением, опираясь на схему строения тела человека);
- знакомство с пространственными предлогами и активное использование их с речи;
- ориентировка в трехмерном пространстве (ориентировка в движении: закрепление знаний о пространственных направлениях с использованием подвижных игр, упражнений);
- ориентировка в двухмерном пространстве (формирование умений ориентироваться на плоскости, например: лист бумаги, поверхность стола и т.п.)

Учитывая представленные направления, педагоги ДОО разработали систему коррекционно-развивающей работы с применением игровых технологий, направленных на развитие пространственных представлений у детей с патологией зрительного анализатора.

В практической деятельности для развития ориентировки в трехмерном пространстве педагоги активно используют различные подвижные и спортивные игры, направленные на формирование пространственных отношений. На начальном этапе развития происходит формирование навыка выполнения предложенных заданий по сигналу педагога. Задания могут включать в себя разные действия: ходьба, бег в заданном направлении с использованием яркой атрибутики, метанием в цель, обозначенную цветовым или световым сигналами. Регулярно проводят динамические паузы с применением дорожек, балансиров.

Далее работа с детьми направлена на развитие способности корректирования своих действий в соответствии с новыми правилами. Например, метание в движущуюся мишень с озвучиванием направлений движения. Двигательный опыт позволяет укреплять крупную и мелкую моторику, развивая речевую и моторную сферу.

Для развития ориентировки в двухмерном пространстве педагоги ДОО применяют графические диктанты, рисование по клеточкам, аппликацию, выкладывание узоров из геометрических фигур, оригами.

Для формирования умения кодировать информацию о пространстве с помощью карт и схем специалисты предлагают детям составить план группы, кукольного домика, детского сада, далее проводят квест – игры с применением созданных карт, экскурсии.

Для формирования временных представлений дети старшей и подготовительной групп совместно с воспитателем ежедневно заполняют календарь природы, в котором отражают время года, дату, день недели, погодные условия, а также игры и практические упражнения на понимание последовательности событий: «Что сначала, что потом?», «Кто из нас младше?», «Кто за кем стоит?» и т.п.

Основные приоритеты в использовании игровых технологий при развитии пространственного мышления у детей дошкольного возраста с нарушением зрения включают:

1. Создание доступных игровых сред для детей с нарушениями зрения с использованием тактильных и звуковых элементов. Это позволяет детям получать новые знания и опыт, развивая пространственные навыки и способности.

2. Индивидуальный подход к каждому ребенку, учитывающий его особенности и потребности. Игровые технологии позволяют адаптировать задания и упражнения для каждого ребенка, создавая комфортные условия и стимулирующую обучение среду.

3. Поэтапный подход к формированию пространственного мышления, начиная с простых заданий и постепенно переходя к более сложным. Это помогает детям уверенно осваивать новые знания и навыки, строить логические цепочки и развивать свою когнитивную активность.

4. Взаимодействие с другими детьми и педагогами через игры. Это развивает коммуникативные навыки, способности к сотрудничеству и помогает детям получать обратную связь и поддержку от окружающих.

Таким образом, использование игровых технологий является актуальным средством для развития пространственного мышления у детей дошкольного возраста с нарушением зрения. Они позволяют детям развивать данную когнитивную функцию, осваивать пространственные навыки и способности, а также повышать эффективность образовательного процесса.

Литература и источники

1. Понуркина, А.С. Игровые педагогические технологии как средство активизации учебной деятельности младших школьников на уроках технологии и изо / А.С. Понуркина // Евразийское научное объединение. – 2021. – № 6-5 (76). С. 419-422.
2. Воробьева, А.С. Особенности пространственного мышления у детей младшего школьного возраста с нарушением зрения / Воробьева А.С., Скоробогатова Н.В. // Изучение и образование детей с различными формами дизонтогенеза. Материалы всероссийской научно-практической конференции студентов, магистрантов, аспирантов и слушателей. Научные редакторы И. А. Филатова, О. Г. Нугаева. 2014. С. 176-177.
3. Инклюзивное обучение лиц с сенсорными нарушениями: учебник для вузов / Т. Г. Богданова, Н. М. Назарова. — Москва : Издательство Юрайт, 2024. — 224 с. — (Высшее образование). — ISBN 978-5-534-14619-6. — Текст : электронный // Образовательная платформа Юрайт [сайт]. с. 15 — URL: <https://urait.ru/bcode/544423/p.15> (дата обращения: 10.03.2024).
4. Лечебная педагогика в дошкольной дефектологии: учебник и практикум для вузов / Н. В. Микляева [и др.] ; под редакцией Н. В. Микляевой. — Москва : Издательство Юрайт, 2024. — 521 с. — (Высшее образование). — ISBN 978-5-534-12334-0. — Текст : электронный // Образовательная платформа Юрайт [сайт]. с. 1 — URL: <https://urait.ru/bcode/542974/p.1> (дата обращения: 10.03.2024).

Научный руководитель: к. п. н., доцент Крецан З.В., Кемеровский государственный университет.

УДК 372

Осипова А.П. СЮЖЕТНО-РОЛЕВАЯ ИГРА КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОВЗ

Кемеровский государственный университет

alek_sa96@mail.ru

Актуальной проблемой на сегодняшний день является формирование коммуникативных навыков у детей старшего дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). В дошкольных образовательных учреждениях данным средством по формированию коммуникативных навыков является сюжетно-ролевая игра, которая позволяет детям старшего дошкольного возраста с ОВЗ включаться в коммуникативные ситуации, где они могут выражать свои мысли и чувства, активно сотрудничать с другими детьми. Под руководством педагога они могут учиться слушать и слышать собеседника, наблюдать за реакцией окружающих, учиться контактировать и договариваться.

Во время игры дети пробуют различные роли, которые помогают им развивать сочувствие и понимание эмоций и точек зрения других людей. Они учатся адаптироваться к различным ситуациям, находить взаимные решения и решать конфликты. Кроме того, игра способствует развитию речи, логического мышления, воображения и творческого мышления.

Таким образом, сюжетно-ролевая игра является результативным средством формирования коммуникативных навыков у детей старшего дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья. Она помогает им учиться успешно понимать окружающих их людей и адаптироваться к социальным нормам и требованиям.

Рассмотрим преимущества сюжетно-ролевой игры в формировании коммуникативных навыков у детей старшего дошкольного возраста с ОВЗ. Во-первых, особое значение игр заключается в том, что они позволяют детям выражать свои мысли, эмоции в реальных ситуациях и взаимодействовать с другими участниками игры.

Во-вторых, в ходе игры дети примеряют на себя образы разных людей или героев. Они вживаются в определенную роль, тем самым выражая свои мысли и чувства через эту роль.

В-третьих, сюжетно-ролевая игра формирует навыки слушания и учит принимать участие в диалоге. В процессе игры дошкольники расширяют свой словарный запас, кругозор, обогащают свою речь и учатся грамотно выражать свои мысли и чувства.

Исходя из вышеперечисленного, мы можем сказать, что сюжетно-ролевая игра является эффективным средством формирования коммуникативных навыков у детей старшего дошкольного возраста с ОВЗ. Она позволяет им развивать умение общаться, выражать свои мысли, понимать других людей и находить компромиссы, что очень важно для их социальной адаптации и успешного обучения в будущем.

В ходе анализа психолого-педагогической литературы было установлено, что сюжетно-ролевая игра может быть эффективным инструментом для развития коммуникативных навыков у детей с ОВЗ. Ее использование представляет собой целенаправленный процесс, призванный осваивать и активизировать социальную согласованность и повысить адаптивные возможности детей.

Ролевая игра, по мнению Д. Б. Эльконина, является своеобразной формой жизни и социализации детей старшего дошкольного возраста с ОВЗ. Дети берут на себя роли взрослых, моделируют их деятельность, создают игровую ситуацию [3].

Таким образом, проанализировав некоторые литературные источники, мы выяснили, что игра:

- способствует обучению способности к саморегуляции и самоконтролю,
- включает чувства и эмоциональное сопереживания,
- развивает мышление, воображение, творчество и фантазию,
- формирует коммуникативные навыки, а также умение работать в команде и т.д.

Педагог, работающий с детьми должен помнить, что каждый ребенок с ОВЗ уникален и требует индивидуального подхода, поэтому адаптация игрового процесса в формировании коммуникативных навыков зависит от конкретных потребностей и особенностей каждого ребенка.

Также необходимо создавать и поддерживать безопасную коммуникативную среду, где ребенок старшего дошкольного возраста с ОВЗ может чувствовать себя комфортно и уверенно. Взаимодействие педагога должно быть основано на толерантности и эмпатии, способности к правильному реагированию на потребности и эмоции ребенка.

Социализация и формирование коммуникативных навыков детей старшего дошкольного возраста с ОВЗ в детском саду – сложный и разносторонний процесс, который требует сотрудничества и взаимодействия педагогов, специалистов, родителей. Он позволяет ребенку с ОВЗ войти в современное общество без потерь, развить свои навыки и потенциал, а также чувствовать себя признанным и принятым. Поэтому сюжетно-ролевые игры, которые создаются самими ребятами, играют большую роль в формировании коммуникативных навыков. Дети повторяют то, что они видят вокруг себя, в интерактивных и компьютерных играх, а также в деятельности взрослых.

Данный факт можно проследить в различных видах сюжетно-ролевой игры:

- игры с элементами театрализации («Сказки», «Исторические события», «Мультяшные персонажи» и др.)
- игры-приключения с заданиями и испытаниями («Остров Сокровищ», «Спасение земного мира», «Сражения» и др.)

– игры-головоломки с логическими задачами («Загадки и головоломки», «Лабиринты» и др.)

– игры-ролевые игры с имитацией поведения различных персонажей («Доктор», «Повар», «Пожарный», «Полицейский» и др.)

Исходя из вышесказанного, мы можем определить основные приёмы по привлечению и активизации детей старшего дошкольного возраста с ОВЗ к игровой деятельности:

1. Ребенок в процессе знакомства с окружающим миром взаимодействует с предметами и явлениями окружающего мира, изучает свойства различных материалов, существ, растений и их взаимодействие друг с другом. Такие задания помогают детям расширить свои знания и развить интерес к окружающему миру. Данный подход позволяет детям с особенностями в развитии почувствовать себя полезными, активными участниками игрового процесса.

2. Формирование коммуникативных навыков у детей старшего дошкольного возраста с применением обучающих игр. В рамках таких игр дети учатся различать цвета, формы, различные предметы, развивают координацию движений и моторику. Важно, чтобы игры были интересными и доступными для каждого ребенка. Это может включать установку специального оборудования, игровых материалов, разнообразных игровых зон и пространств. Такие условия позволяют детям свободно и без препятствий осваивать различные виды игр и развивать свои способности.

3. Правильная организация предметно-игровой среды. Она должна быть насыщенной и стимулирующей, чтобы привлекать внимание детей и вызывать у них желание активно участвовать в играх.

4. Коммуникация и общение детей старшего дошкольного возраста с ОВЗ с педагогом, психологом или родителем очень важна для них, поскольку они могут испытывать трудности в самовыражении и установлении контакта со сверстниками. Разговоры, заинтересованность, похвала, вопросы помогут установить взаимосвязь и мотивировать детей на активное участие в игре.

Также важно учитывать, что дети с особенностями развития могут иметь разные предпочтения и способности, поэтому необходимо предоставить им возможность выбора различных видов сюжетно-ролевых игр и активно поддерживать их интересы [3].

Важно учитывать личные особенности каждого ребенка старшего дошкольного возраста с ОВЗ при формировании коммуникативных навыков с использованием сюжетно-ролевых игр, а также предоставлять им возможность выбора различных видов сюжетно-ролевых игр, создавая безопасное и дружелюбное окружение, где каждый ребенок может чувствовать себя комфортно и участвовать в игре.

Таким образом, сюжетно-ролевая игра является эффективным инструментом для формирования коммуникативных навыков у детей старшего дошкольного возраста с ОВЗ. Ее организация и внедрение в инклюзивное образование поможет детям с ограниченными возможностями здоровья успешно социализироваться и адаптироваться к окружающей действительности.

Литература и источники

1. Баряева Л. Б., Гаврилушкина О. П. Обучение игре дошкольников с интеллектуальной недостаточностью (начальный этап) // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2004. – № 3. – С. 29–36.

2. Галагузова М. А. Социальная педагогика: Курс лекций / Галагузова М. А. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000. – 416с.

3. Патрушева, И. В. Психология и педагогика игры: учебное пособие для вузов / И. В. Патрушева. — Москва: Издательство Юрайт, 2024. — 91 с.

Научный руководитель: доктор психологических наук, профессор Морозова Ирина Станиславовна., Кемеровский государственный университет.

УДК 37.013.77

Павлова О.Ю. САМООБРАЗОВАНИЕ ПЕДАГОГОВ КАК ФАКТОР ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ

Кемеровский государственный университет

fhntvlfyb@mail.ru

Аннотация: В статье рассмотрены основные понятия «качество образования» и «самообразование» в аспекте нормативных документов. Автор статьи раскрывает роль самообразования педагогов в системе качества образования.

Также в статье рассматриваются ключевые направления самообразования педагогов, подробно описаны основные потребности педагога к самообразованию.

Ключевые слова: самообразование, педагоги, качество образования.

Нет сомнений в том, что обеспечение высокого уровня качества образования всегда было важным вопросом. Но поскольку образование постоянно эволюционирует, возникает необходимость регулярного переосмысления ценностей и целей с учетом новых реалий.

В ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» качество образования определяется как характеристика образовательной деятельности и подготовка обучающегося, соответствующая федеральным государственным стандартам, а также степень достижения планируемых результатов [12].

Качество образования рассматривается в контексте такого понятия как «качество преподавания».

В Федеральном государственном образовательном стандарте (далее – ФГОС) делается акцент на создании условий, способствующих повышению качества образования. Данный документ регламентирует поиск совершенно новых подходов к осуществлению образовательного процесса. В качестве новых подходов рассматривают изменение методики преподавания [13]. Для реализации этого критерия необходимо владение современными педагогическими компетенциями.

ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» определяет основные обязанности педагогических работников, которым относятся осуществление своей деятельности на высоком уровне и систематическое повышение своего профессионального уровня [12].

И.А. Копылова отмечает, что: «Качество образования зависит от уровня профессиональной компетенции педагогов» [6]. Также автор отмечает, что: «Одним из показателей профессиональной компетентности педагога является его способность к самообразованию, которое проявляется в стремлении к росту и самосовершенствованию. На каком бы этапе жизненного и профессионального пути не находился учитель, он не может считать свое образование завершенным, а свою профессиональную концепцию окончательно сформированной» [6].

Таким образом, для того, чтобы работать над повышением качества образования, педагог должен владеть не только знанием собственного предмета, методиками его преподавания, психологией и педагогикой, но и иметь знания в близлежащих научных областях, различных сферах общественной жизни, ориентироваться в современной политике, экономике, иметь общий высокий уровень культуры. На рисунке 1 представлены основные направления самообразования.

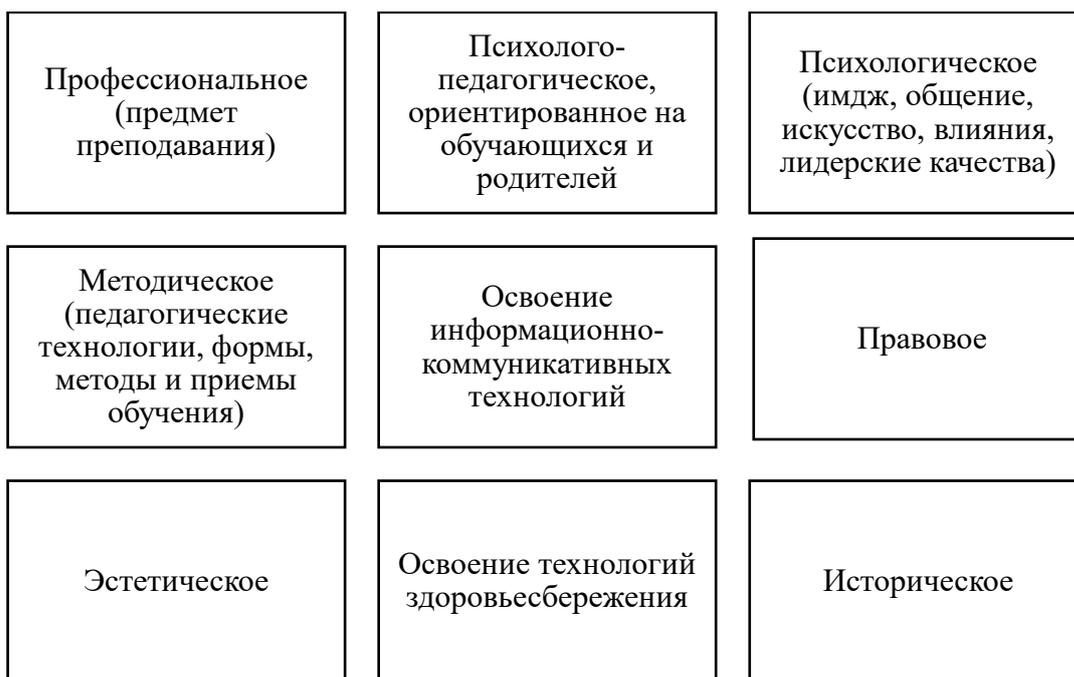


Рисунок 1 – Основные направления самообразования педагогов

В рамках деятельности педагога в парадигме образования рассматриваются такие понятия как: чтение, изучения, апробация, анализ, наблюдение.

В.П. Панасюк указывает на потребности педагога в части осуществления самообразования. Автор к ним относит: желание творчества, научно-технический прогресс, конкуренция, материальные стимулы, а также профессиональные и личные потребности.

Профессиональные потребности проявляются в процессе подготовки к урокам, классным часам, выступлениям на педагогических советах, родительских собрания и др. В данном случае педагог осуществляет поиск информации, а затем ее анализирует и делает доступной для слушателей.

Личностная потребность в самообразовании предполагает наличие желания творить. Педагог-профессия творческая. Он не стоит на месте, а постоянно развивается и совершенствуется, тем самым привнося в свою педагогическую деятельность элементы новизны и индивидуальности.

Те новшества и изменения, которые внедряются в наши реалии, в период роста современной науки, отражаются на учениках и оказывают влияние на их мировоззрение. Поэтому современный педагог должен идти в «ногу со временем», быть компетентным во многих областях науки и техники.

Материальное стимулирование также является важным фактором, влияющим на самообразование педагогов. От квалификации и мастерства зависит его заработная плата, премиальные надбавки, ведомственные и правительственные награды.

Развитие и становления педагог это долгий процесс, включающий, в том числе и трудности, которые не всегда способствуют развитию самообразования педагога. Факторы, препятствующие саморазвитию педагога, представлены на рисунке 2.



Рисунок 2- Факторы препятствующие саморазвитию педагога

О. В. Жигулина, М. А. Миналиева, Н. А. Рачителева определяют факторы, которые оказывают влияние на качество образования (рис. 3).



Рисунок 3- Факторы, влияющие на качество образования

Таким образом, образование рассматривается в контексте качества результативности деятельности образовательной организации.

Механизм повышения качества образования должен иметь управляемый, системный и дифференцированный подход и осуществляться с учетом все факторов, влияющих на повышение качества образования.

Процесс его повышения до уровня современных и перспективных

Процесс самообразования должен иметь четкую организацию.

Е.В. Криволапова рассматривает самообразование с точки зрения процесса, в котором главенствующее место занимает мотивация и технологии получения знаний, умений и навыков. Самообразование процесс самостоятельный и является видом непрерывного образования [7].

Используя средства самообразования педагог повышает качество преподавания, повышает профессиональный и карьерный статус, способствует созданию собственного позитивного имиджа, а также выполняет требования общества и государства [8].

На рисунке 4 представлены критерии самообразования педагога.

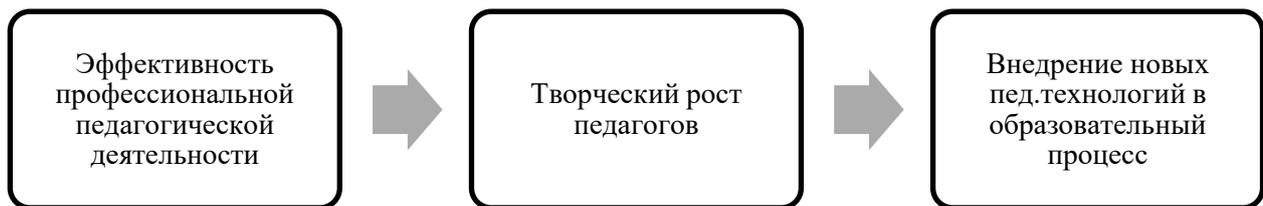


Рисунок 4 - Критерии самообразования педагога

Для того, чтобы мотивировать педагога на профессиональное совершенствование необходимы определенные условия, способствующие успешному самообразованию (рис. 5).



Рисунок 5- Условия, способствующие успешному самообразованию

Соблюдение этих условий поможет педагогам эффективно повышать уровень самообразования и профессиональной компетенции.

Самообразование педагогов процесс многогранный и осуществляется через: изучение научной и психолого-педагогической литературы; участи в семинарах, мастер-классах, тренингах; повышение квалификации, самостоятельное изучение актуальных проблем

образования; диссеминация педагогического опыта; использование в своей деятельности инновационных педагогических технологий и методик; участие в педагогических и грантовых конкурсах и проектах; разработка и реализация собственных методик обучения; проведение научных исследований и издание публикаций в научных изданиях.

Выбор конкретных форм самообразования зависит от индивидуальных потребностей и интересов каждого педагога, а также от требований и специфики образовательной организации, в которой он работает.

В литературе представлены следующие формы самообразования (Рисунок 6).

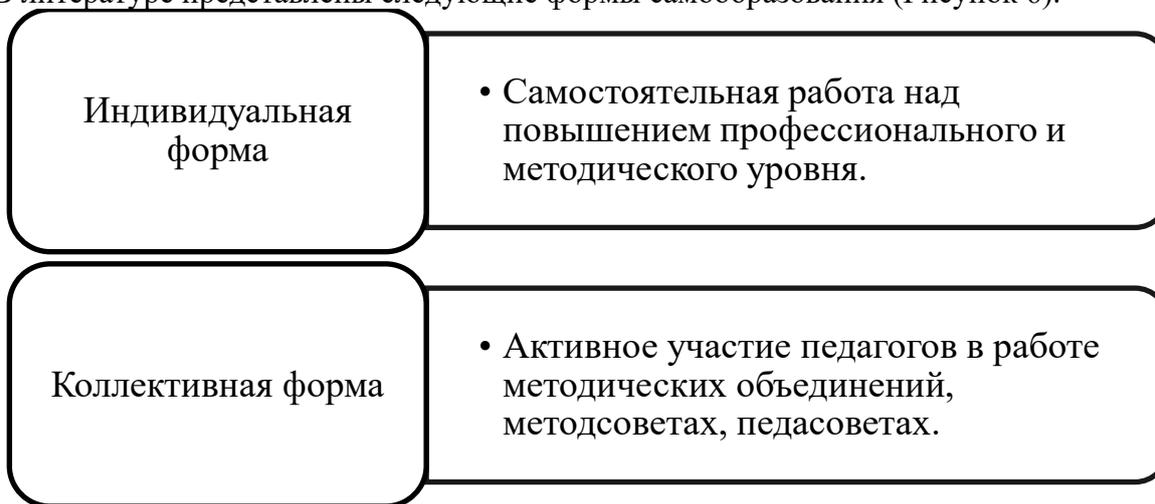


Рисунок 6 – Формы самообразования педагогов

Самообразование позволяет педагогам быть в курсе последних научных и практических достижений в образовательной сфере, изучать новые методы и подходы к обучению, адаптировать их к своей работе и добиваться лучших результатов [5].

Также самообразование позволяет педагогам развивать свою профессиональную компетентность, повышать уровень своих знаний и навыков, усовершенствовать свою методическую базу и наработки.

Педагоги, осознавая важность своей роли в формировании качества образования, должны самостоятельно инициировать процесс своего образования, постоянно совершенствуя свои педагогические и методические знания и навыки. Они должны активно принимать участие в образовательных мероприятиях, семинарах, тренингах и конференциях, чтении специализированной литературы, прохождении дополнительных курсов и образовательных программ.

Важным аспектом самообразования является также взаимодействие педагогического коллектива, обмен опытом и профессиональными знаниями. Взаимная поддержка и сотрудничество между педагогами способствуют повышению качества образования и развитию профессионального сообщества.

Систематическое самообразование способствует повышению профессионального уровня, что безусловно повлияет на качество образования.

Таким образом, самообразование педагогов играет ключевую роль в системе качества образования, оно позволяет педагогам быть востребованными и успешными профессионалами, обеспечивающими эффективное обучение и развитие своих учеников.

Литература и источники

1. Беткер Л.М. Проблема самообразования педагога / Л.М.Беткер // Вестник Югорского государственного университета.- 2010.- Выпуск 3 (18).- С.43-46.

2. Григорьева И.В. Инновационные образовательные технологии и интерактивные методы обучения [Текст] / И.В. Григорьева // Вестник Университета Российской академии образования. - 2020. - № 4 - С.28- 36.
3. Жигулина, О. В. Проблема самообразования педагога / О. В. Жигулина, М. А. Миналиева, Н. А. Рачителева // Проблемы и перспективы развития образования: материалы VI Междунар. науч. конф. (г. Пермь, апрель 2015 г.). — Пермь: Меркурий, 2015. — С. 273-275.
4. Качалов, А.В. Педагогические условия формирования творческой самостоятельности студентов педвуза / А.В. Качалов // Известия Уральского государственного университета. Проблемы образования, науки и культуры. – 2009. – № 1/2(62). – С. 212–217.

Научный руководитель: к.п.н., доцент Тупикина Г.Г., Кемеровский государственный университет.

УДК 60

Sapego A. V., Kleyster T. ГЕОЛОГИЧЕСКИЙ ТУРИЗМ КАК СТРАТЕГИЧЕСКОЕ НАПРАВЛЕНИЕ В ГЕОЛОГИИ И ТУРИЗМЕ КУЗБАССА

Губернаторская женская гимназия-интернат

anna.sapego@mail.ru

tkleyster@mail.ru

В качестве важнейшего пути экономического развития Кузбасса (Кемеровской области) можно рассматривать сферу туризма. Развитие данной сферы видится, бесспорно, актуальным. Это связано с тем, что сфера туризма располагает колоссальным социальным значением, позволяет получать прибыль [1]. Геологический туризм появился не так давно, он находится в самом начале своего формирования в качестве самостоятельной разновидности туризма. Учитывая то, что в Кузбассе в последние годы наблюдается, как экономический прогресс, так и социокультурный прогресс, важно заниматься развитием историко-геологического туризма. Основа данного туризма представлена методом палеонтологических исследований, а также методом исторической геологии. Основа развития геологического туризма представлена памятниками природы, равно как и вызывающими значительный интерес геологическими объектами, которые, исходя из своего происхождения, научно-познавательного значения, аттрактивно-рекреационной значимости, есть возможность определённым образом подразделять. Так, данные объекты могут являться: геологическими (петрографо-минералогическими, тектоническими, стратиграфическими); геоморфологическими (гляциолого-гляциогенными, карстовыми, криогенно-термокарстовыми, эрозийными, водно-аккумулятивными, склоновыми, останцовыми); гидролого-гидрогеологическими; ландшафтными; историко-горногеологическими [2, 3].

Рассматривая то, как в последнее время развивался внутренний туризм, можно отметить наличие тенденции к развитию такой разновидности туризма, как самодеятельный туризм, к примеру, многие граждане нашей страны (РФ, России) сами, с помощью имеющихся у них транспортных средств, направляются в путешествия, осматривая по пути разные геологические объекты [1]. На Кузбассе находится очень много различных геологических объектов, которые различаются между собой в зависимости от статуса (объекты регионального значения; объекты федерального значения). Именно их можно использовать для того чтобы развивать геологический туризм в Кузбассе. Большинство вышеуказанных объектов – это объекты Всемирного наследия, они защищаются ЮНЕСКО [3].

Рассмотрим наиболее перспективные для развития геологического туризма геологические объекты, находящиеся на Кузбассе.

1. Геологический разрез «Бабий камень». Он находится на правом берегу р. Томь, в долинах Медвежьего ручья и Бабьей речки. Геологический разрез «Бабий камень» является объектом федерального значения стратиграфического типа. Его своеобразие заключается в том, что там

расположены триасовые отложения, хорошо сохранившиеся до наших дней органические остатки триасовых горных пород.

2. Геологический разрез «Гора Орлиная». Находится в 3 км к юго-востоку от г. Гурьевска, «претендент» на то, чтобы считаться объектом федерального значения, вызывает большую заинтересованность для изучения. Исследователи, которые изучали данный геологический объект, указывают на то, что там можно наблюдать непревзойдённую геоморфологическую специфику территории, что находит своё отражение в характере рельефа, который является сопочным. Также оригинальность геологического разреза «Гора Орлиная» – это литологический состав, разнообразные кембрийские организмы: археоциаты, губок, трилобиты и др.

3. Геологический разрез Кийский (опорный разрез нижнего кембрия). Этот геологический объект находится в бассейне р. Кия, и занимает территорию между устьем р. Кундат и устьем р. Бериккуль. В самой середине данного геологического объекта можно видеть известняковые докембрийские (рифейские) отложения. Во время изучения этих отложений удалось обнаружить остатки водорослей, которые были в древности, первых брюхоногих, двустворчатых колпачковых моллюсков и др. При этом, самое важное – это то, что исследователи смогли наблюдать, каким образом проходила эволюция различных жизненных форм в течение практически 30 млн. лет.

4. Геологический разрез «Косой утес». Данный геологический объект находится на правом берегу р. Томь, между пос. Известковый и ручьем Нижняя Пещерка, интересный тем, что там расположены однофациальные отложения, можно видеть рамки франского яруса и фаменского яруса верхнего девона. На территории, занимаемой геологическим разрезом «Косой утес», содержится большое число разных окаменелостей, неплохо сохранившихся до наших дней. В частности, там можно видеть остатки фораминиферов, табулятов, ругозов и др.

5. Геологический разрез Малосалаирский. Этот геологический объект находится в северо-восточной части г. Гурьевск, на левом берегу р. Салаирчик, к югу пос. Малая Салаирка. Его оригинальность состоит в том, что там расположено много криноидных известняков. Мест, в котором содержится настолько большое число криноидных известняков, на территории Кузбасса больше нет.

6. Геологический разрез «Стрельный камень». Данный геологический объект расположен неподалёку от посёлка городского типа Малиновка, а также неподалёку от поселка Подстрелка, на правом берегу р. Кондома. Он вызывает большую заинтересованность по причине того, что можно наблюдать турнейский ярус и визейский ярус каменноугольного периода, хорошо сохранившиеся до наших дней.

7. Геологическое обнажение «Базальтовая мостовая». Данный геологический объект является уникальным скальным геологическим обнажением триасового периода, является следствием формирования коры выветривания на прочных вулканических базальтах, образующие как бы очень протяжённую мостовую. Форма геологического обнажения «Базальтовая мостовая» обусловлена теми физическими свойствами, которыми обладают базальты, приобретёнными при кристаллизации из расплава.

8. Геологическое обнажение «Бачатское». Располагается примерно в 1 км к востоку от остановочной платформы 254 км, на правом берегу р. Большой Бачат. Там можно видеть сразу несколько объектов раннего карбона. Они сформировались в районе мелководной лагуны, в которой в древности росли плауновые, хвощи и др. Располагаясь в центре Кузнецкого Алатау, является самым северным гольцом хребта. Высота вершины составляет 1447 м над уровнем моря. На горе располагается самый северный на Кузбассе снежник. На него можно подняться пешком, с помощью использования снегоходов, больших вездеходных автомобилей.

Подводя итоги, отметим, что геологический туризм является таким направлением в сфере туризма, которое стало развиваться недавно. Данная разновидность туризма позволяет получать исчерпывающее представление о разнообразных геологических объектах, геологических памятниках природы, изучать геологическую историю нашей планеты. У нас отсутствуют

какие-либо сомнения в том, что именно геологический туризм окажет неоценимую помощь в развитии иных разновидностей туризма (к примеру, исторического туризма, экологического туризма, познавательного туризма).

Литература и источники

1. Стратегирование отрасли туризма и выставочно-ярмарочной деятельности в Кузбассе/ Под ред. В.Л.Квинта. – Кемерово: КемГУ, 2021. – 372 с.
2. Геологический клуб.URL: <http://geoclab.ru/articles/100/3108/>(дата обращения: 21.03.2023)
3. Гутак Я.М. Геологические памятники природы Кемеровской области(стратиграфический и палеонтологический типы) как объекты краеведения / Я. М. Гутак // Краеведение в современном мире: проблемы, достижения, перспективы : материалы Всероссийской научно-практической конференции, посвященной 90-летию Новокузнецкого краеведческого музея, 8-9 ноября 2017 г. – Новокузнецк, 2017. – С. 92–96.

УДК 371

Сапего А. В., Коваль Ю. С.ОСОБЕННОСТИ РЕАЛИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПО ПРЕДМЕТУ «ОБЖ» В РАМКАХ ФЕДЕРАЛЬНОГО ПРОЕКТА «СОВРЕМЕННАЯ ШКОЛА» НАЦИОНАЛЬНОГО ПРОЕКТА «ОБРАЗОВАНИЕ»

Губернаторская женская гимназия-интернат

anna.sapego@mail.ru

kovaly13@mail.ru

В связи с тем, что в последнее время становится всё больше и больше разнообразных угроз, наличествует потребность в том, чтобы вырабатывать у людей навыки безопасного поведения, чтобы они были готовы совершать действия, поступки, находясь в экстремальных условиях.

Учитывая вышесказанное, вопрос, связанный с развитием особых (специальных) знаний, умений, навыков, грамотных действий и правильного поведения, актуален в настоящее время.

В наши дни в нашей стране (РФ, России) вопросы, касающиеся оказания первой помощи пострадавшим, мало рассмотрены, они недостаточно изучаются. Сведения о том, какие угрозы могут таить в себе некоторые состояния организма, сведения об охране здоровья, оказании первой помощи люди черпают, преимущественно, из сети Интернет, а также из телевидения, радио. Данные сведения, по большей части, являются поверхностными [1]. Необходимо, чтобы любой гражданин нашей страны имел представление о том, каким образом следует оказывать первую помощь. В данном случае мы говорим не об оказании полноценной медицинской помощи, а об оказании первой доврачебной помощи.

В жизни встречается много таких ситуаций, при которых необходимо незамедлительно оказать первую помощь людям, которые получили различные травмы (повреждения), когда эти люди могут надеяться исключительно на помощь находящихся поблизости лиц, либо на свои познания [2].

Подчеркнём, что в 2019 году в пределах осуществления Федерального проекта под наименованием «Современная школа», для того чтобы вырабатывать технологические навыки, а также гуманитарные навыки по таким образовательным дисциплинам, как «ОБЖ», «Информатика», «Технология», равно как и в целях осуществления дополнительных общеобразовательных программ в нашей гимназии был образован Центр образования цифрового и гуманитарного профилей – «Точка роста». Он был создан для того чтобы можно было вводить в действие и использовать передовые педагогические технологии, способы (приёмы) обучения и воспитания. Центр образования цифрового и гуманитарного профилей «Точка роста» поможет сформировать одинаковые условия в применении образовательных ресурсов, будет содействовать устранению существующего на настоящий момент времени разрыва, наблюдающегося между городскими школами и школами, располагающимися в различных населённых пунктах.

Образование вышеуказанного Центра предоставило нам возможность найти решение отдельным важнейшим задачам:

Первое, позволило обновить материально-техническую базу.

В частности:

– В Центре образования цифрового и гуманитарного профилей «Точка роста» находится передовое цифровое оборудование, представленное, к примеру: 3D-принтером, VR-системами, мультимедийным комплексом, квадрокоптерами и др.;

– для того чтобы передавать знания, умения и навыки по оказанию первой помощи был приобретён тренажер-манекен. Он необходим, чтобы в ситуации, близкой к реальной, проводить реанимацию сердца во время его остановки, удалять инородное тело, останавливать кровотечения при различных травмах и др.

Второе, позволило улучшить профессиональные компетенции преподавателей. В частности, свыше 2000 преподавателей РФ на практике овладевали знаниями, умениями, навыками по оказанию первой помощи, способами, которые дают возможность проводить профилактику и предупреждать угрозы, возникающие на транспорте, в местах скопления большого количества людей, в природной среде. Преподаватель по ОБЖ повысила свою степень квалификации на базе образовательного центра МЧС в Омске.

Третье, позволило обеспечить обучающихся дополнительными возможностями по самореализации, профессиональной ориентации, а также выработыванию дополнительных образовательных навыков, равно как и позволило обновить содержание и способы обучения.

Деятельность, осуществляемая в Гимназии, направленная на то, чтобы передавать обучающимся знания, уже в течение продолжительного времени тесно «переплетена», как с проектной деятельностью, так и с научной деятельностью. В наши дни преподаватели и обучающиеся Гимназии реализуют свыше 30 разнообразных проектов. Оборудование, находящееся в Центре образования цифрового и гуманитарного профилей «Точка роста», позволяет осуществлять деятельность, нацеленную на развитие компетенций, которыми необходимо обладать в настоящее время, равно как и предоставляет возможность осуществлять научно-практическую деятельность, учитывая требования к ней, предъявляемые сегодня.

Для того чтобы улучшить практические навыки, касающиеся оказания первой помощи, в 2020-2021 образовательном году в Гимназии был принят к реализации проект под наименованием «Школа педагога «Спаси жизнь». Осуществлять контроль над его реализацией было поручено преподавателю ОБЖ.

Опрос, который проводился среди преподавателей Гимназии, дал понять следующее: присутствуют некоторые проблемные вопросы в деле оказания первой помощи. Специальность «преподаватель» прямо касается детей, и любой преподаватель должен уметь, в случае необходимости, оказывать первую помощь обучающимся (к примеру, когда складывается ситуация, угрожающая жизни и здоровью обучающихся).

В процессе осуществления проекта под наименованием «Школа педагога «Спаси жизнь» были отобраны самые перспективные темы, как для преподавателей, так и для обучающихся.

Также на протяжении 2020-2021 образовательного года для преподавателей, которые обучают в Гимназии, проводилось несколько мастер-классов. Их тематика была следующей: «Анафилактический шок», «Асфиксия», «Кровотечение», «Обморок», «Переломы», «Вывихи», «Сердечно-легочная реанимация» [3, 4].

Во время их проведения обучающиеся выступали в качестве консультантов. Это способствовало тому, что они стали более ответственно смотреть на подготовку и осуществление занятий, равно как и у них появилась возможность улучшить имеющиеся навыки в деле оказания первой помощи [5]. Результат реализации этого проекта – это видеопособие, которое было рекомендовано к последующему использованию в ходе осуществления практической деятельности. Оно может принести пользу всем лицам, принимающим участие в педагогическом процессе, применяться, как во время реализации образовательной деятельности, так и во внеурочной деятельности.

По результатам проведения мастер-классов был осуществлён опрос среди преподавателей. В данном опросе принимали участие все без исключения преподаватели Гимназии. Важно подчеркнуть, что, по мнению 83% опрошенных, такие мастер-классы приносят огромную пользу, поскольку очень важно обладать знаниями, умениями, навыками оказания первой доврачебной помощи.

Можно отметить, что использование такой разновидности деятельности во время проведения занятий по ОБЖ располагает колоссальным практическим значением. В своей деятельности её могут применять как преподаватели, так и обучающиеся разных организаций образования.

Литература и источники

1. Основы медицинских знаний - причин и проявлений расстройств здоровья при воздействии неблагоприятных факторов внешней и внутренней среды.URL: <http://books-medicina/osnovi.php>(датаобращения: 22.12.2021).
2. Отвагина, Т.В. Неотложная доврачебная помощь / Т.В. Отвагина. – Ростов н/Д: Феникс, 2004. – 256 с.
3. Трушкин, А.Г. Основы доврачебной помощи: учебн. пос. / А.Г. Трушкин, Н.Н. Гарликов, В.М. Двуреченская, Д.А. Токарев. – Москва: ИКЦ «МарТ»; Ростов н/Д, 2005. – 320 с.
4. Петровский, В.И. Первая доврачебная помощь. Популярная энциклопедия / В.И. М. Петровский.– Большая Российская энциклопедия, 1994. – 255 с.
5. Основы медицинских знаний и правила оказания первой доврачебной помощи (ПМП).URL: http://555.my1.ruindex/osnovy_medicinskikh_znanij(датаобращения: 22.12.2021).

УДК 37.07

Соседкина К.Н., Мичурина Е.С. РАЗВИТИЕ УПРАВЛЕНЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ РУКОВОДИТЕЛЕЙ УЧРЕЖДЕНИЙ ОБРАЗОВАНИЯ

Кемеровский государственный университет

sosedkina.cristina@yandex.ru

elena160469@yandex.ru

В современных реалиях трансформируется понимание теоретических основ процесса управления образовательными системами, усложняются требования к практическим навыкам руководящих кадров по реализации управленческих функций в сфере образования. Внедрение демократических прав и свобод обуславливает пересмотр подходов управления и их модернизацию в соответствии с нынешними условиями функционирования образовательных систем. Современный подход к управлению учреждениями образования должен быть опосредован формированием единого контура управления, в который включено абсолютное большинство участников учебного процесса.

Сегодняшнее общество существует и развивается в непростых условиях, характеризующихся высокой степенью нестабильности – экономической, политической, социальной. В этой связи образованию необходимо учитывать весь спектр возникающих проблем и тенденций социальной жизни государства. Отсюда актуализируется значимость развития управленческой культуры руководителей учреждений образования. Практический опыт реализации этого процесса показывает наличие множества проблем в данной сфере. Прежде всего, речь идет о низком уровне подготовки кадров, занимающих руководящие посты в образовательных учреждениях, к осуществлению активной управленческой деятельности.

В частности, Ф. Э. Шереги и соавторы отмечают, что современные руководители учреждений образования нуждаются в повышении уровня знаний, навыков, компетенций в контексте не только управленческой, но и правовой, политической, экономической, производственной, мировоззренческой культуры [1, с. 25]. Поэтому потребность

высокопрофессиональной подготовки управленческих кадров для учреждений образования – одна из приоритетных задач государства.

Проблема развития управленческой культуры руководителей учреждений образования существует не один год, однако, на сегодняшний день не нашла должного отражения в теоретической и методической литературе. Недостаточно и материалов, свидетельствующих о практической апробации постулатов теории управления в сфере образования на практическом опыте образовательных учреждений. В рамках исследуемой темы, научные труды, описывающие ее различные стороны, можно сгруппировать следующим образом:

- исследования в области управления учреждениями образования проводились такими авторами, как Д. Алфимов, В. Бондарь, Б. Кобзарь и др.;
- проблеме организационной культуры управления посвящены работы педагогов, психологов, социологов: В. Виноградова, Н. Зубрева С. Липатов и др.;
- психологические аспекты управления образовательными учреждениями широко затронуты в работах зарубежных ученых: Т. Дил, У. Оучи, В. Сате, К. Шольц и др.

Публикации, связанные с вопросами эффективного управления учреждениями образования в целом и некоторыми аспектами управленческой культуры руководящих кадров, появляются сегодня на страницах научно-педагогических журналов (Т. П. Макарова, Т. О. Третьякова, З. С. Хакимова и др.). Позитивный опыт формирования и развития управленческой культуры отмечен в работах А. А. Болотникова, З. В. Нартиковой и др. Это показывает, что, несмотря на незначительный уровень разработанности исследуемой темы, интерес к ней постепенно возрастает. Однако, в научных источниках пока отсутствует общепринятое понятие управленческой культуры руководителя; не разработаны критерии, по которым следует оценивать эффективность процесса управления в сфере образования; не акцентировано внимание на педагогических условиях, необходимых для развития культуры управления руководящих кадров.

Обращаясь к этимологии понятия «управленческая культура», отметим, что, в общем виде, эту дефиницию можно рассматривать как одну из разновидностей культуры профессиональной. Последняя, в свою очередь, включает множество культур (коммуникативную, управленческую, информационную и ряд других). С позиции А. К. Кырыкбаевой и С. К. Нуркумашевой, если речь идет об управленческой культуре руководителя учреждения образования, то ее содержание детерминировано не только требованиями профессиональной деятельности, но и общим личностным развитием руководителя [2, с. 129].

На наш взгляд, управленческая культура – понятие сложное, обладающее признаками системности и подразумевающее симбиоз качеств личности, профессиональных компетенций, а также ценностей, которые являются общечеловеческими. Дополнительно в управленческую культуру могут быть включены гуманистические технологии педагогической деятельности и универсальные способы познания [1; 3]. Такой подход позволяет комплексно рассмотреть понятие управленческой культуры руководителя учреждений образования:

- во-первых, исследуемая дефиниция рассматривается системно, с учетом личностных качеств и профессиональных навыков;
- во-вторых, появляется возможность проведения исследований культуры руководителя в рамках его профессионального-личностного становления;
- в-третьих, развитие управленческой культуры руководителя учреждений образования опосредовано применением педагогических технологий.

Основываясь на публикации Т. О. Третьяковой [3, с. 269], развитие управленческой культуры руководящих кадров образовательных учреждений следует рассматривать в контексте нескольких компонентов (таблица).

Таблица – Компоненты развития управленческой культуры руководящих кадров образовательных учреждений

Направления	Характеристика
Целепрогностический	Предполагает постановку целей развития культуры управления на кратко-, средне- и долгосрочный период времени. После определения целей составляется пошаговый план их реализации и определяются прогнозные показатели.
Содержательно-контекстный	Отражает содержание процесса формирования управленческой культуры руководящих кадров образовательных учреждений. Начальный этап данного процесса опосредован получением университетского образования; последующий связан с постдипломным обучением в рамках курсов повышения квалификации.
Операционно-деятельностный	Связан с постепенным и планомерным внедрением знаний в сфере менеджмента образования в управленческую деятельность образовательного учреждения.
Рефлексивно-оценочный	Направлен на мониторинг эффективности деятельности руководящих кадров учреждения образования по определенным критериям; анализ данных способствует поиску положительных и негативных аспектов управленческой деятельности, на основании которых принимаются решения о корректировке действий руководителя в целях повышения уровня управленческой культуры.

Исходя из информации, представленной в таблице 1, следует, что деятельность управленческих кадров в сфере образования связана с постановкой целей и прогнозом достижения их результатов; получением соответствующей квалификации в области менеджмента; регулярным внедрением полученных знаний в практическую деятельность; отслеживанием эффективности и корректировкой различных аспектов деятельности управленческой.

Таким образом, анализ проблемы развития управленческой культуры руководителей учреждений образования позволяет констатировать возрастание научного интереса к ней, что свидетельствует о высокой значимости проблемы исследования. В тоже время ряд теоретико-методологических аспектов, таких как определение понятия «управленческая культура», критерии оценки ее эффективности, педагогические условия реализации остаются малоизученным и требуют дальнейшей детальной проработки. В статье представлено определение рассматриваемой дефиниции, базирующееся на комплексном подходе к управленческой культуре; развитие управленческой культуры руководящих кадров образовательных учреждений рассмотрено в целепрогностическом, содержательно-контекстном, операционно-деятельностном, рефлексивно-оценочном контекстах.

Литература и источники

1. Шереги, Ф. Э. Кадры управления образованием. Социологический анализ: учебное пособие / Ф. Э. Шереги, А. Л. Арефьев ; под редакцией Г. В. Осипова. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Юрайт, 2024. – 229 с.
2. Кырыкбаева, А. К. Управленческая культура в сфере образования / А. К. Кырыкбаева, С. К. Нуркумашева // Успехи гуманитарных наук. – 2020. – № 6. – С. 129-132.
3. Третьякова, Т. О. Управленческая культура в образовательных учреждениях / Т. О. Третьякова // Azimuth of Scientific Research: Pedagogy and Psychology. – 2017. – Т. 6. – № 3(20). – С. 268-270.

Научный руководитель: к.п.н., доцент Мичурина Е.С., Кемеровский государственный университет.

УДК 159.93

Толкачева А.В., Величко Е.В. ОСОБЕННОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДДЕРЖКИ РЕБЕНКА СО СПИНАЛЬНОЙ МЫШЕЧНОЙ АТРОФИЕЙ (СМА)

Технологический колледж №21» отделение Школа для обучающихся с ОВЗ «БЛАГО»,
г. Москва
nasty8080@mail.ru

Современная действительность с ее научными прорывами позволяет творить чудеса по сохранению и поддержанию жизни детей с тяжелыми заболеваниями не совместимыми с жизнью. Возрастает потребность в специалистах оказывающих паллиативную помощь. Что же такое, паллиативная помощь детям? Это прежде всего, комплексный подход к больному ребенку, имеющему ограниченный срок жизни вследствие неизлечимого заболевания. Паллиативная помощь направлена на улучшение качества жизни ребенка с тяжелыми хроническими заболеваниями, при которых снижен или отсутствует реабилитационный потенциал, а также, на поддержку его семьи.

Педагогический паллиатив – это методология и подход к образованию и поддержке детей и молодежи, страдающих хроническими или неизлечимыми заболеваниями. Этот подход основан на понимании особенностей развития и потребностей таких детей, а также на учете этих особенностей при проектировании образовательного маршрута и оказании психологической и педагогической помощи. [1]

Педагогическая работа с паллиативным ребенком строится, прежде всего, с учетом его сохранных анализаторов. Для спинальных мышечных атрофий характерно нарушение работы поперечнополосатой мускулатуры тела, что влечет за собой нарушения произвольных движений, отсюда возникают трудности с дыханием, затруднения с сосанием и глотанием, дети не держат голову, не сидят самостоятельно. Отмечается сохранение чувствительности и сохранный интеллект, это та основа, на которую и следует опираться при подготовке к занятиям.

Дети со СМА обучаются по индивидуальному учебному плану, особое внимание уделяется коррекционно-развивающей области и нестандартным способам взаимодействия.

Особое внимание в работе с ребенком с системной мышечной атрофией уделяется коррекционным курсам: «Двигательная коррекция», «Альтернативная коммуникация», «Социальная коммуникация», «Предметно-практические действия», «Сенсорное развитие».

В основе курса «Двигательная коррекция» лежит работа по обогащению сенсомоторного опыта, поддержанию и развитию способности к движению и функциональному использованию двигательных навыков. В связи с особенностями физического развития ребенка со СМА, минимальным набором движений (покачивание коленкой, легкое шевеление указательными пальчиками рук, легкое сжатие ладони) вся двигательная работа происходит сопряженно или при непосредственном воздействии педагогов.

К сожалению, в своей работе мы не можем компенсировать и скорректировать отклонения в физическом развитии обучающегося со СМА, но даже при пассивном выполнении определенных движений, мы даем возможность ребенку получить моторный, чувственный опыт движения, что в дальнейшем может способствовать самостоятельно выполнять упражнения на идеомоторном уровне, когда ребенок, закрыв глаза, выполняет это упражнение мысленно. При сохранным интеллекте, таким образом компенсируются внутренние желания и потребности ребенка, включенность в жизненные процессы.

Разделы программы «Двигательная коррекция», которые целесообразно использовать в работе с ребенком со СМА:

Развитие крупной и мелкой моторики

Развитие крупной моторики, целенаправленность выполнения действий и движений сопряженно с педагогом (работа над сгибанием и разгибанием верхних и нижних конечностей, с массажными мячиками разного размера, плотности и степени воздействия на рабочую поверхность).

Тактильно-двигательное восприятие

Определение различных свойств и качеств предметов на ощупь (мягкие – жесткие, мелкие – крупные). Определение на ощупь разных свойств и качеств предметов, их величины и формы (выпуклый, вогнутый, колючий, горячий, деревянный, круглый и т.д.).

Кинестетическое и кинетическое развитие

Формирование ощущений от сопряженного движения руками, ногами. Формирование ощущений от прикосновения к различным участкам тела.

Восприятие пространства

Ориентировка на собственном теле: дифференциация правой/левой руки; правой/левой ноги; правой/левой части тела. Определения расположения предметов в пространстве (справа – слева, сверху – внизу и др.).

Все разделы программы курса взаимосвязаны. В основе предложенной системы лежит комплексный подход, предусматривающий решение на одном занятии разных, но однонаправленных задач из всех разделов программы, что способствует более глубокой проработки сенсомоторной сферы ребенка.

При организации образовательной деятельности приоритетным становится проведение интегрированных занятий, что позволяет проводить их динамично и с положительной эмоциональной окраской. В ходе урока важно оказывать полисенсорные воздействия высокой и средней интенсивности (т.е. воздействовать сразу на несколько органов чувств: осязание, вестибулярный аппарат, ощущение тела или проприоцепция, зрение, слух), а также компенсировать потребности ребенка в эмоциональном принятии, новизне и впечатлениях. Многократное предъявление во время развивающих занятий различных сенсорных раздражителей способствует накоплению необходимого практического и сенсорного опыта.

Так, интеграция курсов «Двигательная коррекция» и «Музыка и движение» осуществляется через соединение двигательных упражнений и специально подобранное музыкальное сопровождение. Работу важно проводить в паре с педагогом, одновременно работая над правой и левой стороной тела, выполняя руками/ногами ребенка определенные ритмичные действия и движения, акцентируя внимание на: право-лево; части лица и части тела и т.п.

В ходе интегрированных занятий в рамках предметов «Двигательная коррекция» и «Музыка и движение» используются игры, направленные на развитие двигательной активности, тактильные ощущения, на развитие зрительного и слухового внимание, мелкой моторики, развитие движений рук, знакомство со звучанием и игра на музыкальных инструментах («Маленькая шумная компания», дифференцированное звучание традиционных музыкальных инструментов), почувствовать вибрацию звука руками, знакомство с русской сказкой под музыку, знакомство со звуками природы (пение птиц, шум воды, ветра и т.д.). [2]

В связи с физиологическими особенностями у детей со СМА нарушена коммуникативная функция, которая является основой социального взаимодействия. Так, дети не имеют возможности выразить себя, заявить о своих желаниях и потребностях, они обособлены, одиноки; нет ощущения принадлежности, например, к своей семье, к социуму, что зачастую приводит к повышенной тревожности. Со временем, это приводит к депрессии и пассивности. Кроме того, отсутствие способов коммуникации приводит к задержке познавательного и социального развития. В связи с этим, языковые нарушения побуждают к поиску систем альтернативной коммуникации.

В рамках паллиативной педагогики эмоционально - коммуникативные трудности хорошо компенсируются через реализацию коррекционных курсов «Альтернативная коммуникация» и «Социальная коммуникация».

Альтернативная коммуникация – это все способы, которыми человек может передать или получить какую-либо информацию, без использования устной и письменной речи.

Дополнительная коммуникация – это способы неречевой передачи информации (предметы, жесты, графические символы или картинки), которые дополняют речь. [3]

Для работы с ребенком со СМА, в силу его физических особенностей, подходит только использование метода символической коммуникации (карточек-символов), это возможность ребенку передать сообщение с помощью какого-либо символа.

На первом этапе обучения происходит знакомство с разными символами, отрабатывается визуальное расписание и этапы работы на уроке. Основная задача - сформировать ассоциативный ряд: символ – действие во вне, т.е. способностью связать ситуацию или понятие с конкретным символом.

На втором этапе вводится возможность выбора вида деятельности. Работа осложнена тем, что ребенок осуществлять выбор может только при помощи взгляда, а для этого необходимо его желание и включенность в работу. Когда произойдет полноценное включение ребенка в работу, он не будет отводить взгляд от планшетки, можно начинать работу над вопросом, например, «Что мы будем делать?» с предложением вариантов ответа, четко озвучивая каждый. Важно учитывать не только, предпочтения в деятельности, но и возможность отдыха, так как ребенок может устать. [3]

Использование карточек-символов относится к низко технологичным средствам коммуникации, но является основой при введении альтернативной коммуникации, что в последующем может позволить перейти к высокотехнологичным средствам коммуникации, такие как айтрекеры (устройства, которые реагируя на движение глаз, перемещают курсор на экране компьютера).

Чтобы развивать общение, нужны разные виды деятельности, которые можем обозначить символами и включение в символическую коммуникацию семьи ребенка, чтобы у ребенка происходило понимание, что это не просто картинки, а возможность выражения своих желаний.

Отработка навыков альтернативной коммуникации происходит на разных видах деятельности через многократно повторяющиеся действия, в которых есть пауза, чтобы ребенок мог дать реакцию на процесс. Например, на уроке музыки вы играете с инструментом Рейнстик (шум дождя). Поскольку ребенок сам не может этого делать, вы помогаете ему. Через какое-то время вы делаете паузу и смотрите на ребенка: что он будет делать. Он может каким-либо способом, например, взглядом показать, что хочет еще. В любом случае он будет внимателен к вам и ждать продолжения. И в этот момент мы можем, смоделировать у него желаемое поведение. Такая игра, состоящая из постоянных циклов, хорошо развивает коммуникативные навыки.

Альтернативную коммуникацию помогает осваивать чтение адаптивных книг. Картинки-символы, передающие содержание текста, способствуют пониманию речи и обогащению пассивного словаря ребенка. Чтение осуществляется в обычном темпе, давая возможность ребенку просматривать страницы книги. Можно перед тем, как перевернуть страничку, взрослый может спрашивать: «Дальше?», тем самым вступая в коммуникацию с ребенком.

Даже рисование помогает общаться, если ребенок не может рисовать сам и работа осуществляется сопряженно со взрослым, основой для коммуникации может стать выбор цвета и сюжета картинки.

В паллиативной педагогике очень важно идти от самого ребенка, наблюдать какие виды деятельности вызывают у него больший интерес, что может разнообразить и окрасить его жизнь новыми впечатлениями.

Литература и источники

1. Азбука паллиативной помощи детям / Под ред. Н.Н. Саввы - М.: Изд-во «Проспект», 2020. - 106 с.
2. Психологическая поддержка и игротерапия в детской паллиативной помощи. - 2-е изд., доп. и испр. - М.: Издательство «Проспект», 2018. - 108 с.: ил.

3. Чугунова А.И. СМА и речь. Альтернативная коммуникация / Чугунова А.И. [Электронный ресурс] // Семьи СМА : [сайт]. — URL: <https://f-sma.ru/all-sma/alternativnaya-dopolnitelnaya-kommunikacii/> (дата обращения: 22.03.2024).

УДК 371.321.8

*Уварова А.А. ТРУДНОСТИ РАБОТЫ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ТЕКСТАМИ
РАЗНОГО ТИПА*

Кемеровский государственный университет

uvarova16.04@mail.ru

Введение

Развитие коммуникативных умений и навыков у младших школьников имеет огромное значение в современном мире. С их помощью учащиеся учатся выражать свои мысли и чувства, слушать и понимать других, решать конфликты и находить компромиссы. Стоит помнить, что развитие коммуникативных умений и навыков также способствует улучшению учебного процесса. Умение выразить свои мысли и идеи помогает младшим школьникам успешно выполнять задания, работать в любых формах организации учебной деятельности на уроке, задавать вопросы, выступать перед классом, устанавливать контакт с окружающими, развивать речевые навыки.

В соответствии с федеральной образовательной программой (п.169.5, 169.7), коммуникативные УУД являются основанием для формирования готовности обучающегося к информационному взаимодействию с окружающим миром. Там же отмечено, что коммуникативные УУД характеризуются одной из четырех групп учебных операций, которая включает в себя смысловое чтение текстов разных жанров, типов, назначений; аналитическую текстовую деятельность с ними [1].

Исходя из этого, для исследования была выбрана трудность, возникающая при смысловом чтении текстов разных жанров, типов, назначений; аналитической текстовой деятельности с ними.

Данная трудность имеет высокую актуальность в контексте современной образовательной практики. Стремительные изменения образовательной среды предъявляют новые требования к грамотности чтения и понимания текстов учащимися начальных классов.

Изучение данной проблематики позволяет выявить основные трудности, с которыми сталкиваются младшие школьники при работе с текстами различных жанров, стилей и уровней сложности. Анализ факторов, влияющих на успешность восприятия текста, позволяет разработать эффективные методики и стратегии по развитию навыков работы с различными типами текстов.

Проблема исследования. Какими методами можно выявлять, контролировать, оценивать и корректировать у младших школьников трудности смыслового чтения?

Цель исследования. Определение методов выявления, контроля, оценки трудностей, возникающих у младших школьников при работе с текстами разного типа.

Задачи исследования.

- проанализировать психолого-педагогическую литературу, посвященную изучению формирования у младших школьников навыка работы с текстами разного типа;
- выявить особенности формирования смыслового чтения у младших школьников;
- разработать диагностическую карту по выявлению трудностей, с которыми сталкиваются младшие школьники, при работе с текстами разного типа.

При обучении младших школьников необходимо создавать условия для развития словесно-логического мышления, чему способствует формирование навыка работы с текстами разного типа, но преобладающим в этом возрасте остается наглядно-образное мышление, особенности которого мешают учащимся устанавливать причинно-следственные связи. Необходимо организовывать учебную деятельность младших школьников таким образом, чтобы при работе

с текстами происходило осознание и обдумывание текста, которое в свою очередь способствует развитию смысловой памяти.

Н. Ф. Виноградова определяет понятие смысловое чтение следующим образом «...деятельность по восприятию, пониманию и интерпретации текстов разного типа, жанра, назначения, обеспечивающая решение учебно-познавательных задач изучаемого предмета».

Компонентами смыслового текста являются: восприятие текста; понимание текста; интерпретация текста с учетом его характеристик [2].

Особенности формирования у младших школьников навыка работы с текстами разного типа отмечены в работе Э.Г. Юнусовой. Одной из особенностей обучающегося является концентрирование внимания не на смысловой составляющей слова, и впоследствии, на целом предложении, а на произношении отдельных звуков и слогов. Впоследствии школьник теряет и не может понять и выразить основную мысль текста. Упор на техническую сторону также мешает формировать смысловое чтение. Ученик больше уделяет времени тому, как слово произносится. При таких усилиях совершенствуется только скорость чтения, но никак не его понимание. Очень часто для учащихся в процессе формирования навыка чтения характерно угадывание слов по первому слогу или картинкам, а также по контексту, что приводит к ошибкам в чтении и интерпретации главной мысли текста [3].

Формирование потребности в чтении, а далее и развитии навыка смыслового чтения отражено в работе А.Э. Малякшиной и Р.Р. Хайрутдиновой. По их мнению, смысловое чтение приходит к обучающемуся тогда, когда у него есть мотивация к этому. Поэтому основной задачей педагога должно быть повышение мотивации учеников. Задачу можно выполнить с помощью наводящих, интригующих и открытых вопросов, как бы «забрасывать удочку» к изучению художественного текста [4].

Конечно, проблемы встречаются не только в понимании художественного текста. Младшие школьники сталкиваются с проблемами и в усвоении информационного текста. Данная проблема рассматривается в исследовательской работе Т.Н. Ломбиной и О.В. Юрченко. Преобладание проблем с пониманием и выделением главного в текстах информационного типа связано со сложностью их формулирования. Подобный текст труден для детского восприятия. Если не приложить сил для формирования смыслового чтения у младших школьников подобных текстов, то это приведет к неумению правильно понимать значение новых слов и их место в структуре текста. Со временем обучающиеся будут испытывать трудность с пониманием математических задач и правил и искажать формулировки инструкций и заданий [5].

В своих исследованиях Н.С. Жуйкова и А.В. Чебыкина рассматривают читательский дневник как средство развития навыков смыслового чтения. Они предлагают использовать читательский дневник на уроках литературного чтения так и во внеурочной деятельности. Используя его, младшие школьники будут совершенствовать собственные коммуникативные навыки и развивать память [6]. Такой же позиции придерживается Н.И. Ковалевская. В своей исследовательской работе дополнительно отмечает, что «...на современном этапе развития информационного общества необходимо научить детей работать не только с печатными, но и с электронными изданиями. Такое решение связано с таким понятием, как функциональная грамотность – способность человека использовать умения чтения и письма в условиях получения информации из текста и в целях передачи такой информации» [7].

Анализ исследовательских работ и нормативных документов показал, что при формировании у младших школьников навыка работы с текстами разного типа необходимо учитывать: работу на смысловую сторону текста, а не техническую; особенности текстов разного жанра, типа и назначения; формирование и поддержание мотивационной сферы младшего школьника; использование дополнительных средств для формирования навыка смыслового чтения (читательский дневник, электронные ресурсы, дидактические игры).

Для разработки диагностической карты мы изучили методы, при помощи которых можно выявлять, оценивать, контролировать трудности, возникающие у младших школьников при работе с текстами разных типов.

Беседа. С помощью беседы учащиеся развивают необходимые умения путем самостоятельного логического мышления под руководством учителя. Например, на уроке литературного чтения работа может быть построена следующим образом. После прочтения текста ребятам задается ряд вопросов, раскрывающих содержание текста. После ответа рекомендуется провести повторное чтение с различными типами заданий. Это может быть поиск слова или выражения, которое хорошо характеризует событие, описанное в тексте; предложения, которое может быть заголовком к отдельной части или абзацу; предложения, отражающие главную мысль текста и т.д.

Педагогический тест. Педагогические тесты являются одним из часто используемых методов оценки и контроля. Для работы с младшими школьниками предлагается использовать тесты различных типов. Для изучения сформированности смыслового чтения можно проводить тесты следующего формата. Учащимся предлагается текст с пропущенными словами. При проверке выполненного теста сравниваются слова, которые вставили учащиеся, со словами, приведенными в ключе. Слова, вставленные школьниками, которые подходят по смыслу, также считаются правильными.

Анкетирование. Данный метод позволяет собирать данные от большого количества респондентов одновременно, что делает этот метод эффективным для исследований с большим объемом данных. Например, ученикам можно предложить заполнить анкету насколько они хорошие читатели. Данная анкета включает в себя ряд вопросов, помогающих учителю выявить трудности в формировании навыка смыслового чтения.

Опрос. Опрос на уроках всегда важен, так как учитель должен проверить и выявить имеется ли трудность с усвоением прочитанного текста. Работать на уроке можно в следующих вариантах: опрос по цепочке; взаимопрос; опрос с отсроченной реакцией; индивидуальный опрос или опрос у доски; пресс-конференция; шапка вопросов.

Изучение продуктов деятельности. Метод, позволяющий выявить качество сформированности навыка работы с текстами разных типов. В качестве объектов анализа могут выступать сочинения на определенную тему, рисунки чего-либо, домашние и самостоятельные работы и т.п. Одним из показательных средств сформированности навыка является читательский дневник. На основе того, как часто и правильно заполняет его ученик, можно судить насколько выработано смысловое чтение.

Заключение

Обобщая вышесказанное, можно сделать вывод о том, что анализ психолого-педагогической литературы позволил установить, что основными трудностями, с которыми сталкиваются младшие школьники, являются недостаточное понимание текстов, затруднения в определении ключевых идей и основных мыслей текста, а также сложности в выделении главной информации и определении структуры текста. Основными методами выявления, контроля, оценки и корректирования трудности у младших школьников навыка работы с текстами разного типа являются: беседа, педагогический тест, анкетирование, опрос, изучение продуктов деятельности.

Изучение особенностей формирования навыка работы с текстами разного типа у младших школьников позволит построить образовательный процесс эффективно и подобрать методики и стратегии по развитию этого навыка.

Литература и источники

1. Российская Федерация. Законы. Федеральная образовательная программа начального общего образования: [утверждена приказом Министерства просвещения Российской Федерации от 18 мая 2023 г. N 372]. URL: <https://static.edsoo.ru/projects/fop/index.html#/sections/1002016> (дата обращения 15.12.2023).

2. Виноградова Н. Ф. Работа с детьми младшего школьного возраста, испытывающими трудности при изучении учебных предметов / Н. Ф. Виноградова, М. И. Кузнецова, О. А. Рыдзе. – Текст: электронный / под ред. Н. Ф. Виноградовой. М.: ФГБНУ «Институт стратегии развития образования», 2023. – 170 с. – URL: <https://edsoo.ru/wp-content/uploads/2023/08/Работа-с-детьми-испытывающими-трудности-при-изучении-учебных-предметов.pdf> (дата обращения 16.12.2023).
3. Юнусова, Э. А. Особенности формирования навыка чтения в младшем школьном возрасте / Э.А. Юнусова. – Текст: электронный // АНИ: педагогика и психология. – 2019. – №4 (29). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-formirovaniya-navyka-chteniya-v-mladshem-shkolnom-vozhraze> (дата обращения 16.12.2023).
4. Малякшина, А. Э. Система работы над анализом литературного текста в 4 классе / А. Э. Малякшина. – Текст: электронный // Инновационные проекты и программы в психологии, педагогике и образовании: сборник статей Международной научно-практической конференции, Саратов, 15 мая 2023 года. – Уфа: Общество с ограниченной ответственностью "Аэтерна", 2023. – С. 65-70. – URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=53817672> (дата обращения 17.12.2023).
5. Ломбина, Т. Н. Проблема понимания текста в начальной школе / Т. Н. Ломбина, О. В. Юрченко. – Текст: электронный // Социология и общество: традиции и инновации в социальном развитии регионов: Сборник докладов VI Всероссийского социологического конгресса, Тюмень, 14–16 октября 2020 года. – Тюмень: Российское общество социологов, 2020. – С. 1876-1881. – URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=44327019> (дата обращения 19.12.2023).
6. Жуйкова, Н. С. Читательский дневник как средство развития у младших школьников навыков смыслового чтения / Н.С. Жуйкова, А.В. Чебыкина. – Текст: электронный // Вестник Шадринского государственного педагогического университета. – 2020. – №2 (46). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/chitatelskiy-dnevnik-kak-sredstvo-razvitiya-u-mladshih-shkolnikov-navykov-smyslovogo-chteniya> (дата обращения 19.12.2023).
7. Ковалевская, Н. И. Читательский дневник как инструмент смыслового чтения / Н.И. Ковалевская. – Текст: электронный // Труды БГТУ. Серия 4: Принт- и медиатехнологии. – 2021. – №2 (249). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/chitatelskiy-dnevnik-kak-instrument-smyslovogo-chteniya> (дата обращения 19.12.2023).

Научный руководитель: канд. пед. наук, доцент Тушикина Г. Г., Кемеровский государственный университет.

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СОЦИАЛЬНО-ГУМАНИТАРНЫХ НАУК

УДК 37.091.33

Березняцкая А.А. МУЛЬТИМЕДИЙНЫЕ ПРОЕКТЫ ПО ИСТОРИИ И ОБЩЕСТВОЗНАНИЮ КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВО УСВОЕНИЯ МАТЕРИАЛА

Кемеровский государственный университет
magistrberezna@mail.ru

Современные дети сегодня имеют доступ к мультимедийным системам информации. Практически в каждой семье есть, телевизоры, компьютеры, мобильные устройства с выходом в интернет (5-6 устройств). Заинтересовать их на уроках обществознания, истории обычной лекцией весьма проблематично. В текущих реалиях во время занятия по истории учитель должен преследовать не только образовательные, но и воспитательные цели. Педагог должен сплотить коллектив, научить учеников работать в паре (группе), самостоятельно находить информацию по теме урока в интернете и других источниках, уметь правильно делать выводы. На основе полученных данных составить связный рассказ и аргументированно отстаивать свою

точку зрения. А этого сложно достичь без использования мультимедийных проектов, особенно во время уроков истории и обществознания.

Информационные технологии сделали скачок вперед, что отразилось в быстро меняющемся мире. Произошло внедрение компьютерных технологий во все сферы жизни человека, в том числе и в сферу образования. Новые педагогические технологии немыслимы без использования мультимедийных средств. Сегодня недостаточно просто прийти и рассказать ученикам тему урока, задать на дом прочитать главу в учебнике истории. Предпочтение отдается творческой познавательной деятельности и исследовательским способам учения с учетом постепенного возрастания сложности выполняемых учащимися заданий, их индивидуальных возможностей в зависимости от уровня развития, ступени обученности [1, С.34]. Во время проведения уроков, чтобы привлечь ученика к изучению материала, возможно, использовать мультимедийные проекты, такие как:

-Презентации(Microsoft PowerPoint, Google Презентации, Apple Keynote, LibreOffice Impress и так далее.) С использованием презентации раскрывается тема урока, приводятся основные даты по изучаемому материалу и объясняются события, связанные с ними. Можно показывать исторические карты, портреты или фотографии известных личностей. Чтобы не рассеивать внимание учащихся, на одном слайде нельзя использовать более 6–7 предложений. Для этой цели понадобится проектор, экран, компьютер или же интерактивная доска. Затем учитель предлагает ученикам разделиться на группы и дает задание – выделить наиболее важные вопросы по изучаемому материалу. Например: на уроке истории по теме: «Внутренняя политика Ивана IV», после основных положений реформ Ивана Грозного, рассмотренных во время презентации, группам учеников предлагается выбрать одну из реформ, сравнить ее с реформами этого же периода в других государствах, сделать вывод об их своевременности. Этим мы сразу добьемся нескольких целей: воспитательной – умение работать в группе, исследовательской – умение находить информацию в интернете и других источниках, ораторское мастерство – умение донести свои выводы до аудитории.

-Видео (вместо того, чтобы задавать главу учебника на дом можно посмотреть видео по теме урока). Особенно, это актуально при онлайн обучении. Есть обучающие сайты, которые следуют программам, утвержденным Министерством образования. Например: <http://www.school.edu.ru> – Российский общеобразовательный портал; <http://www.historyru.com/> – История государства Российского в документах и фактах; <https://www.rsl.ru/ru/all-news/n232> – цифровая коллекция «Государственная символика России. История и реальность»; <https://znaniarussia.ru/cinema/collections/dnk-rossii> – ДНК России - цикл видеороликов патриотического содержания, направленный на борьбу с фальсификацией истории, популяризацию культурного наследия и традиционных ценностей. Это особенно важно, если ученик не присутствовал на уроке по болезни или другим причинам.

-Аудиофайлы. Во время работы в группах возможно использование фонового музыкального сопровождения, относящегося к соответствующей эпохе. Например: при изучении тем посвященных Ивану Грозному, можно включать отрывки из оперы Н.А. Римского-Корсакова «Царская невеста»; поход Игоря Святославовича против половцев – опера А.П. Бородина «Князь Игорь»; при изучении экспансий западных государств на территории Руси и роли Александра Невского – кантата С. Прокофьева «Александр Невский» и т. д. В период коллективной работы в целях эстетического воспитания можно использовать музыку композиторов – Чайковского, Мусоргского, Глинки и других.

Чтобы повысить мотивацию при подготовке домашнего задания, допустимо заменить «сухое» прочтение глав в учебнике на составление кроссвордов, выполненных с использованием новейших технологий XXI века, составление скетчей и тому подобное.

Таким образом, явные преимущества применения мультимедийных технологий (оперативное пользование информацией, соединение аудио - и визуального материала и др.) в организации учебного процесса не вызывают сомнения. Применение таких технологий существенно активизирует учебную информацию, делает ее более наглядной для восприятия и

легкой для усвоения [2, С.78]. Однако, при работе с использованием мультимедийных систем могут возникнуть сложности. Это трудоемкая работа для учителя, требующая владением интерактивных технологий, времени и творческого подхода. Следует внимательно следить, чтобы отдельные ученики, вместо работы по теме, не включали на своих устройствах сторонние материалы, например – игры. Учителю не следует забывать, что мультимедийные проекты – это только способы обучения, которые расширяют и усиливают возможности его профессиональной деятельности.

Исходя из выше сказанного, в нынешней школе в целях повышения качества усвоения материала, все уроки по истории и обществознанию можно обогатить такими средствами мультимедийных технологий, как презентации, видеофильмы, иллюстрации, аудиофайлы, анимация и т.д. При применении таких технологий у обучающегося повышается интеллектуальная активность, лучше запоминается тема, формируется умение работать с историческими документами. Учитель должен грамотно использовать мультимедийные проекты, от этого умения зависит не только производительность урока, качество знаний, но и заинтересованность учащихся в изучаемом предмете и самостоятельных исследованиях.

Литература и источники

- 1.Новиков, С. П. Применение новых информационных технологий в образовательном процессе / С. П. Новиков // Педагогика. 2003. №9. С.32-38
- 2.Князева, Г.В. Применение мультимедийных технологий в образовательных учреждениях / Г.В. Князева Вестник ВУиТ. 2010. №16. С.77-95

Научный руководитель – кандидат культурологии, доцент кафедры теории и методики преподавания гуманитарных дисциплин, Васькина О.Э., Кемеровский государственный университет.

УДК 372.881.111.1

Боярская Д. А. ПРИМЕНЕНИЕ ЭЛЕМЕНТОВ СИСТЕМ ИИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА НА ПРИМЕРЕ ПРЕПОДАВАНИЯ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Кемеровский государственный университет

boyarskayadar@gmail.com

В научной статье рассматривается влияние цифровой трансформации на образовательные процессы и предлагается использование систем искусственного интеллекта (ИИ) для улучшения образования. Применение промптов в работе с ИИ для обучения различных аспектов английского языка, таких как лексика, грамматика, письмо, говорение и фонетика может облегчить работу педагога, сэкономить время и энергию, и сделать обучение более эффективным и доступным для учащихся.

The scientific article discusses the impact of digital transformation on educational processes and proposes the use of artificial intelligence (AI) systems to improve education. The application of prompts in working with AI for teaching various aspects of the English language, such as vocabulary, grammar, writing, speaking, and phonetics, can facilitate the work of the teacher, save time and energy, and make learning more effective and accessible for students.

Как и в любое другое время, система образования претерпевает изменения. Сейчас изменения, происходящие в ней, связаны с информационной трансформацией. Она включает в себя обновление образовательных результатов, содержания, методов и оценивания в цифровой образовательной среде для улучшения результатов обучения. Играя ключевую роль в образовании, цифровая трансформация предлагает новые возможности для улучшения

образовательных процессов. Это требует от учителей быть продвинутыми пользователями цифровых образовательных приложений, а в некоторых случаях и их разработчиками [1].

Именно на этом этапе – практическом использовании и внедрении в образовательную сферу инноваций – возникает проблема. У современного педагога огромное количество обязанностей и возможностей, но ограниченное количество времени. Также стоит отметить, что на результат в работе педагога конкретно с точки зрения цифровой трансформации влияет и средний кадровый возраст. В государственных образовательных организациях он может переходить за отметку пенсионного возраста. Всё это замедляет и усложняет процесс внедрения и практического использования систем ИИ.

Мы предполагаем, что для решения данной проблемы необходимо использовать некоторую обобщенную систему, стандартизированную под один формат, которая будет предлагать педагогу универсальную цифровую площадку. С её помощью станет возможна реализация большинства разработок из арсенала цифровых технологий.

Подобные площадки уже существуют. Самая мощная и передовая площадка в Российской Федерации это ФГИС «Моя школа». Сейчас она работает в основном как большая библиотека с огромным количеством доступных и рекомендуемых ресурсов, которые постепенно становятся связанными между собой, что упрощает работу учителя и обучение ученика, а также повышает открытость и осведомленность для законного представителя [6].

Но теме не менее она все еще подразумевает, что учитель должен обучиться использованию технологий для разработки собственных интерактивных заданий, чего нельзя избежать в условиях индивидуализации обучения [1].

Так, работа учителя становится более быстрой, если к такой образовательной системе подключить работу искусственного интеллекта (ИИ), но до её использования важно оценить текущие образовательные процессы, определить возможности её автоматизации, учитывать требования учебного заведения и образовательные цели, а также убедиться, что её использование не противоречит законам Российской Федерации и этическим нормам. Работа такой образовательной системы проста, удобна и не требует от учителя большого затрата времени [1].

Цель статьи – охарактеризовать некоторые элементы систем ИИ в профессиональной деятельности педагога на примере преподавания английского языка.

Искусственный интеллект — компьютерная программа, которая принимает и анализирует получаемые данные, а потом делает выводы [7].

Нейросеть — это математическая модель, составленная из искусственных нейронов, через которые компьютерные системы обрабатывают поступающую информацию и выполняют определенные задачи, подобно человеческому мозгу [7].

Приведем примеры использования ИИ в образовании: персонализированное обучение, автоматизированные оценки и обратная связь, интерактивные учебные материалы, развитие критического мышления и саморегуляции, продвинутые методы анализа данных и глобальный доступ к образованию. Эти инновации делают обучение более эффективным, доступным и адаптированным к потребностям каждого учащегося [2].

В частности эта система похожа на площадку ФГИС «Моя школа», но имеет расширенный вариант использования. С учетом ИИ сама площадка сможет смоделировать системы обучения, автономно предлагать обратную связь, на основе анализа данных предлагать материалы, а также строить траекторию обучения и преподавания (давать рекомендации) [6].

Говоря о том, что уже существует, такие образовательные системы на основе ИИ включают в себя три основных составляющих: образцы шаблоны (формы, в которых предоставляется контент для обучения), база данных (информация об участниках образовательного процесса), упражнения и тесты (формы, в которых предоставляются сами задания для практики и закрепления полученного знания).

Функциями учителя в данном случае: настройка образовательной системы для своих обучающихся и наставничество, мониторинг уже проанализированных данных программой с результатами обучающихся, поддержка и мотивация обучающихся.

Данные системы подходят для дистанционного обучения, а также в том случае, если учитель выступает больше в роли учителя-наставника, отходя от роли классического преподавания.

Для объединения систем ИИ и классно-поурочной системы очного обучения в общеобразовательной школе требуются лишь некоторые элементы работы с ИИ. Такая форма реализуется при подготовке учителя к уроку. Она исключает трудоёмкость, энерго- и времязатратность.

Бесплатные русскоязычные сервисы в образовательной сфере: чаты GPT в Telegram, нейросети «Порфирьевич», «Notion AI» [4].

На примере подготовки урока английского языка такие ИИ легко использовать в качестве генератора заданий на основе правильно составленного промпта и образца-шаблона.

Промпт – запрос, подсказка или инструкция для ввода в нейросеть для дальнейшей генерации ответа. «От правильного промпта, то есть корректного запроса, зависит то, насколько релевантной будет информация на выходе» [5].

На уроке английского языка в обучении лексики возможны промпты, включающие в себя:

1. Составь глоссарий терминов и определений (можно использовать для заданий на соответствие изучаемых слов и их определений);
2. Сгенерируй текст на заданном уровне языка (на уровне всей группы или для конкретных обучающихся, возможность упрощать и усложнять текст, а также модифицировать его);
3. Определи лексического набора слов в тексте (определение и категоризация слов из текста по уровню языка, стилистическим особенностям, значениям);
4. Сделай выборку фраз и идиом из текста; напиши их значения (ознакомление с фразами и идиомами; использование как глоссария, объяснения и приведения примеров);
5. Внедри в текст техническую терминологию / разговорные выражения (возможна работа со стилистикой текста);
6. Определи изображение; опиши фото/картинку, составь текст – сюжет в соответствии с изображением (используется при работе на сопоставление картинки и текста, составления комиксов, нахождения соответствий и исправления ошибок) [4].

В обучении грамматике возможны следующие промпты:

- Сгенерируй текст с ошибками (на основе какого-либо текста или без основы, но с чётким промптом, а также генерация верного текста);
- Создай задания в соответствии с шаблоном (подбор корректной) грамматической структуры, предложения с пропусками, предложения на изменения грамматической структуры).

Касаемо обучения письму можно использовать промпты:

- Приведи примеры правильного оформления и составления электронного письма другу / в офис / семье / в магазин / при заказе и т.д.
- Напиши примеры речевых клише при описании проекта / реферирования статьи и т.д.
- Напиши слова-маркеры, используемые в написании текста научного / публицистического / официально-делового / разговорного / художественного стилей и т. д.

В обучении говорению возможны промпты при подготовке к занятию:

- Напиши темы для обсуждения для детей с данным уровнем языка.
- Опиши ситуации для диалога (в магазине / в школе / с незнакомцем / с родителями и т.д.) на данный уровень языка.
- Напиши пример диалога / монолога / полилога (с тремя / четырьмя и т.д. участниками), используя данный уровень языка.

Также для обучения говорению используется ИИ с функцией воспринимать речь человека и воспроизводить речь. При наличии оборудования и индивидуальной работы с обучающимся

учитель может задать промпт на обсуждение ИИ с обучающимся по заданной теме по заданному уровню языка обучающегося. В таком случае ИИ:

- Может вести ролевой диалог (служит в качестве собеседника как одного обучающегося, так и нескольких);
- Имеет способность естественно реагировать на разговорные подсказки обучающегося;
- Может задавать вопросы, делать запросы и давать установки;
- Может реагировать на уточняющие вопросы;
- Способен воспринимать вопросы с ошибками;
- Может помочь улучшить произношение, структуру предложений и словарный запас, а также обрести уверенность в своей способности говорить по-английски.

На уроке английского языка в обучении фонетике возможны промпты:

- Прочитай текст с заданной скоростью заданным голосом (ребенка, взрослого мужчины, женщины, старика).

ИИ можно использовать и для реализации образовательной задачи – внедрение социокультурного компонента через промпты:

- Объясни заданную шутку, мем и т.д
- Напиши историю от лица типичного жителя заданной страны на заданный уровень владения языком.
- Приведи пример культурных обычаев / праздников / традиций заданной страны.
- Внедри культурный контекст заданной страны на заданный уровень владения языком / сделай главного героя жителем заданной страны / перепиши текст на текст о заданной стране.

Для использования ИИ в качестве контроля и оценки учитель может использовать промпты:

- Определи уровень владения языком по тексту
- Сгенерируй задания в соответствии с шаблоном
- Создай викторину по тексту / теме на заданном уровне владения языком.
- Создай тест на 10 вопросов с тремя вариантами ответа, один из которых правильный по заданному тексту / теме.
- Напиши контрольные вопросы по заданному тексту / теме на заданном уровне владения языком.
- Составь отзыв по тексту (ИИ может воспринимать письменный текст ученика)
- Создай анкету / опрос на рефлекссию по заданной теме
- Создай отчетную таблицу по данным (помогает наглядно увидеть прогресс учеников).

Таким образом, элементы систем ИИ находят разнообразные форматы применения в профессиональной деятельности педагога, преподающего иностранные языки. Данное использование промптов в работе с ИИ должно облегчить работу педагога с точки зрения времени и энергии. Кроме того ИИ достаточно простой в использовании и не требует дополнительного углубленного обучения для работы.

Литература и источники

1. Водяненко Г. Р. Инструменты с искусственным интеллектом в работе педагога // Интерактивная наука. – 2023. – №8 (84). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/instrumenty-s-iskusstvennym-intellektom-v-rabote-pedagoga> (дата обращения: 17.03.2024).
2. Доронкина, Н. Е. Диалогическая речь в системах искусственного интеллекта в сфере образования / Н. Е. Доронкина, О. В. Ивасюк // Актуальные научные исследования в современном мире. – 2019. – № 3-4(47). – С. 54-59. – EDN ZENTUD.
3. Мухиддинов, М., Мухиддинова, С., Метод использования искусственного интеллекта в образовательном процессе / М. Мухиддинов, С. Мухиддинова // SAI. – 2022. – №B8. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/metod-ispolzovaniya-iskusstvennogo-intellekta-v-obrazovatelnom-protssesse> (дата обращения: 17.03.2024).
4. Ясницкий, Л. Н. «Искусственный интеллект» - учебно-методический комплекс элективного курса для учителей и школьников / Л. Н. Ясницкий, Ф. М. Черепанов // Рождественские чтения

- : Тезисы докладов XVI Межрегиональной научно-методической конференции по вопросам применения ИКТ в образовании, Пермь, 09 января 2012 года / отв. за вып. Ю.А. Аляев, С.В. Русаков. Том Выпуск 16. – Пермь: Пермский государственный национальный исследовательский университет, 2012. – С. 126-127. – EDN TTTNRH.
5. ligaedu.RU : сайт. – Москва, 2000 - . – URL: <https://ligaedu.ru/stati/chto-takoe-promt-ili-kak-gramotno-poprosit-nejronku-sostavit-plan-uroka/> (дата обращения: 17.03.2024). – Режим доступа: для всех пользователей. – Текст : электронный.
6. myschool.guppros.ru : сайт. – Москва, 2000 - . – URL: <https://myschool.guppros.ru/o-sisteme/celi-i-zadachi/> (дата обращения: 17.03.2024). – Режим доступа: для зарегистрированных пользователей. – Текст : электронный.
7. geekbrains : сайт. – Москва, 2000 - . – URL: <https://gb.ru/blog/chto-takoe-nejroset/> (дата обращения: 17.03.2024). – Режим доступа: для зарегистрированных пользователей. – Текст : электронный

Научный руководитель: Валько О. В., к. филол. н., доцент кафедры перевода и лингвистики, Кемеровский государственный университет.

УДК 372.881.111.1

Гуляева Ю.В. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДА «ПЕРЕВЕРНУТОГО КЛАССА» НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО С ПРИМЕНЕНИЕМ СРЕДСТВ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

Кемеровский государственный университет

juliamari@list.ru

Аннотация: В данной статье описывается использование метода «перевернутый класс», направленное на самостоятельное изучение материала, с помощью видеороликов и других средств информационно-коммуникационных технологий. Метод «перевернутый класс» является высокоэффективным и имеет ряд преимуществ. В настоящей статье представлен обзор и анализ литературы по данной методике, рассматривается модель данного урока.

Ключевые слова: перевернутый класс, самостоятельная работа, видеоролики.

Abstract: This article describes the use of the "flipped classroom" method, aimed at independent study of the material using videos and other information and communication technologies. The "flipped classroom" method is highly effective and has several advantages. The article provides an overview and analysis of the literature on this technique, considering the model of this lesson.

Keywords: flipped classroom, self-study, videos.

С развитием информационных технологий в последние десятилетия в России стал популярным метод «перевернутого класса». Данная модель получила возможность более широкого использования и стала востребованной и актуальной ввиду доступности онлайн-ресурсов. «Перевернутый класс» является популярным ввиду своей эффективности и возможности индивидуализированного обучения, позволяет изучать материал в своем темпе, а также обращать внимание на применение полученных знаний в процессе работы с новым материалом. Данный метод соответствует федеральному государственному образовательному стандарту (ФГОС), так как урок спланирован, практическая деятельность учащихся происходит под контролем учителя, по итогам выполненной работы осуществляется коррекция, проводится оценивание и рефлексия. Использование цифровых технологий делает процесс образования более интересным, увлекательным и доступным.

Идея «перевернуть» учебный процесс впервые была предложена в 2007 году в Вудландской школе штата Колорадо американскими учителями химии – Джонатаном Бергманом и Аароном Сэмсом. Изначально, они просто хотели помочь усвоить новый учебный материал учащимся,

которые много пропускали занятий. Бергман и Сэмс записывали аудиолекции, дополняя их презентациями и отправляли в Интернет. В ходе научных исследований этот метод показал свою эффективность. В дальнейшем данный опыт стали перенимать и другие учителя [4].

Метод «перевернутого класса» представляет собой инновационный метод обучения. Отличие данного урока от традиционного в том, что теоретический материал учащиеся изучают самостоятельно с помощью ИКТ (информационно-коммуникационных технологий), а время на уроке направлено на выполнение практических заданий, применение знаний и умений. Данный формат обучения находит широкое отражение в научной литературе. Так, Гизатулина О.И. считает, что при обучении методом «перевернутого класса», поддерживается развитие качеств и умений 21 века, таких как сотрудничество, творческий подход, способность решать проблемы, самостоятельность, грамотность в области информационно-коммуникационных технологий [2]. Изучив статью Лубожевой Л.Н., Калашниковой А.В., «Внедрение метода «перевернутый класс» в процесс обучения иностранному языку школьников», можно сделать вывод, что данный метод является успешным в плане реализации личностно-ориентированного подхода, а также повышает уровень мотивации [1].

Применение данной технологии можно кратко описать, как выполнение классной работы дома, а отработка и закрепление материала происходит в классе. Представленный метод облегчает процесс обучения, меняет традиционный формат в режиме лекций, тем самым предлагая учащимся самостоятельно неограниченное время изучать учебный материал. Данный подход позволяет уделить больше времени для применения грамматических правил на практике, посредством обсуждений, коммуникативных заданий и упражнений.

Организация «перевернутого» урока предполагает применение информационно-коммуникационных технологий таких как Online test pad (onlinetestpad.com).

Online test pad – бесплатный конструктор, благодаря которому можно создать множество цифровых учебных задач: тесты, опросы, диалоги. Платформа содержит готовые тесты и задания любой сложности, которые можно использовать на уроках английского языка для проверки знаний по грамматике, лексике, чтению. Также позволяет оценить навыки аудирования, письма, проверить понимание прочитанного.

Сервис содержит множество преимуществ, среди которых:

- Тесты, созданные на платформе необязательно публиковать в общий доступ, их можно использовать для ограниченного круга пользователей;
- Учителя могут отслеживать статистику и успеваемость учащихся;
- Данные результатов можно экспортировать в разные форматы: Excel, Word, PDF, Google sheets, а потом распечатать;
- Корректирование времени прохождения теста;
- Ограничение количества попыток прохождения теста;
- Возможность менять местами вопросы;
- Варианты стилизации теста, в зависимости от предмета;
- Организация совместного доступа;
- Получение сертификата о прохождении [5]

Ниже представлен возможный алгоритм проведения «перевернутого» урока.

Первый этап рассматриваемого метода обучения предполагает запись преподавателем видеороликов на канале «RUTUBE» (продолжительностью не более 10 минут каждый) с подробным объяснением учебного материала. Учащиеся смогут неограниченное количество раз возвращаться и останавливаться в тех частях, где будут трудности в понимании. Кроме того, у каждого будет возможность просматривать видео перед уроком в очном формате в классе, подготовить свои вопросы. В свою очередь, учителя смогут экономить время на объяснение нового материала. На этапе рефлексии, учитель также сможет дать не только теоретический, но и практический материал в виде тестирования, используя средства ИКТ, например, Quizlet (quizlet.com) для отработки лексического материала или Online test pad. Учащиеся смогут

производить самоконтроль, а учитель получить ответы и мониторинг результатов перед очным уроком и провести оценку усвоения нового материала.

На следующем этапе при выполнении работы в классе, учитель должен убедиться, что все учащиеся просмотрели видеоролики и выяснить имелись ли какие-либо трудности при выполнении тестовых заданий после просмотра видео. Учитель должен быть готовым к обсуждению вопросов, выяснить с какими трудностями столкнулся учащийся и предложить пути их решения. После обсуждения целесообразно провести групповую практическую работу на отработку языкового материала.

Несмотря на популярность и востребованность данного метода, на наш взгляд, можно отметить некоторые недостатки:

- Доступ к средствам ИКТ, технические проблемы. Для самостоятельно изучения учебного материала, обучающимся нужен доступ к компьютеру и обязательное наличие Интернета.
- Недостаток мотивации. Без поддержки обучающиеся могут испытывать трудности с самодисциплиной и мотивацией. Для эффективности обучения многим не хватает настойчивости и самоорганизации.
- Со стороны учителя потребуется перейти на новый формат обучения, где потребуется дополнительное время для подготовки материалов и планирования урока[4].

В заключение можно отметить, что метод «перевернутого класса», несомненно, имеет преимущества перед традиционными уроками. В условиях предоставления образовательных услуг, большое внимание уделяется качеству. Таким образом, метод «перевернутого класса» на уроках иностранного языка может быть использован как инновационный подход к обучению, тем самым способствуя повышению качества образовательных услуг. Безусловно, методика влияет на развитие навыков самостоятельной работы, стимулирует более глубокое понимание учебного материала, способствует эффективному использованию времени на этапе очной классной работы. Происходит активное вовлечение учащихся в учебный процесс.

Литература и источники

1. Внедрение метода «перевернутый класс» в процессе обучения иностранному языку школьников [Электронный ресурс] // Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/vnedrenie-metoda-perevyornutyy-klass-v-protsess-obucheniya-inostrannomu-yazyku-shkolnikov-rekomendatsii-k-primeneniyu?ysclid=lubbilufdl532202647> (дата обращения: 28.03.2024г).
2. Гизатулина О.И. «Перевернутый» класс – инновационная модель обучения // Инновационные педагогические технологии: материалы VI Междунар. науч. конф. (г. Казань, май 2017г.). Казань: Бук, 2017. С. 116-117.
3. Ищенко А.М. «Перевернутый класс» - инновационная модель обучения // Учительская газета. Независимое педагогическое издание, 21 декабря 2014 года. URL: www.ug.ru/method_article/876. (дата обращения 28.03.2024г).
4. Метод «перевернутого класса» история и опыт применения [Электронный ресурс] // Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/metod-perevernuto-go-klassa-istoriya-i-opyt-primeneniya/viewer> (дата обращения: 28.03.2024г).
5. Online test pad как одно из современных средств оценивания результатов обучения [Электронный ресурс] // Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/online-test-pad-kak-odno-iz-sovremennyh-sredstv-otsenivaniya-rezultatov-obucheniya/viewer>

Научный руководитель: Новоклинова А.В., к. п. н., доцент кафедры переводоведения и лингвистики, Кемеровский государственный университет.

УДК 008

Герда А.С., Красильникова О.С. ВСЕМИРНЫЕ ФЕСТИВАЛИ МОЛОДЕЖИ СССР И РОССИИ: СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ В ПРОСТРАНСТВЕ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ

Кемеровский государственный университет
angelinaas.g@mail.ru oks-vulf@yandex.ru

Всемирные фестивали молодежи (далее ВФМ) представляют пример реализации межкультурной коммуникации (далее МКК). МКК сложное и многоуровневое явление, наполненное Своими и Чужими смыслами, которые пересекаются во время фестиваля. Анализ фестивалей в межкультурном, культурфилософском и статистическом дискурсах позволил отметить их особенности, выявить ценностно - смысловую разницу. О.С. Красильникова отмечает, что в МКК преобразуются стереотипы, уточняется понимание оппонентов коммуникации, создаются креативные возможности восприятия Другого или Чужого [1, С. 48]. Ценностно-смысловая основа фестивалей зафиксирована в его слоганах. Например, XII Всемирный фестиваль молодежи и студентов проходил в Москве (27.07.1985 - 03.08.1985). Число стран участниц – 157; 26 000 участников. Лозунг фестиваля – «За антиимпериалистическую солидарность, мир и дружбу» [2, С. 303]. Политизированный слоган должен был подчеркнуть ценности советской молодежи. Фестиваль воспринимали как инструмент, который демонстрировал положительные стороны советского общества, поддерживал диалог культур, межкультурную коммуникацию. В поддержку фестиваля, его эмблему использовали более 80 стран.

Фестиваль прошел в юбилейный год 40 - летия Победы СССР в Великой Отечественной войне, Победы СССР и союзников во Второй Мировой войне. Это событие было отражено в церемонии открытия. Лейтмотивом фестиваля стали такие темы как борьба рабочего класса, взаимопомощь, счастье людей в духе братства, борьба молодежи против агрессии, неокOLONиализма, сохранение мира на Земле. В программу фестиваля входила экономическая повестка – помощь отсталым и развивающимся странам, борьба с нищетой и безработицей [2]. Накануне фестиваля его идеи и слоганы тиражировались в сувенирной продукции: почтовые марки, памятные монеты. ВФМ 1985 года назывался «Праздник юности планеты, единения мира» [3, С. 7].

Фестиваль 2024 года прошел под девизом «Строим будущее вместе!». Гости ВФМ-2024 стали около 90 000 человек. В программе форума участвовали 20 000 человек: 10 000 иностранцев и 10 000 россиян. Ценности ВФМ-2024 – единство, равноправие, справедливость, взаимопомощь, командная работа и милосердие. Организаторы ВФМ-2024 предоставили возможность открытого диалога, создали условия для обмена мнениями между регионами и странами. Фестиваль демонстрировал достижения России в сфере молодежной политики, волонтерства, созидательной деятельности по решению глобальных вопросов в которые вовлечена молодежь. Ценностная основа фестиваля интеграция молодежи в мировом масштабе для строительства будущего мира.

Всемирный фестиваль молодежи и студентов 1985 и ВФМ - 2024 года имеют общие черты.

1) Фестивали представляют крупные международные события, консолидирующие молодежь мира для обмена опытом, идей и культурными традициями. 2) Основной целью фестивалей (1985 и 2024 гг.) является продвижение дружбы между народами, диалога культур, сотрудничества и мирного сосуществования.

Однако есть и ряд различий между фестивалями. В 1985 году Всемирный фестиваль молодежи и студентов проводился в Москве и в основном был ориентирован на страны социалистического лагеря. Он также имел выраженную политическую составляющую, целью которой была пропаганда идеалов коммунизма и социализма.

В свою очередь, Всемирный фестиваль молодежи 2024 года ориентирован на более широкую аудиторию молодежи и был разнообразен в своих направлениях работы. Он включал

программы по вопросам устойчивого развития, образования, активности и молодежного предпринимательства. В центре внимания фестиваля стоят такие ценности, как глобальное сотрудничество, уважение к различиям, инклюзивность и устойчивое развитие.

Таким образом, можно сказать, что Всемирный фестиваль молодежи 2024 года ориентирован на более широкий круг участников, имеет менее выраженную политическую составляющую и ставит на первый план проблемы современного мира, такие как устойчивое развитие, образование и активизм.

Культурным трендом Всемирных фестивалей молодежи 1985, 2024 гг. остается межкультурная коммуникация. МКК обеспечивает трансляцию информации о Своей и Чужой культуре, выявляет точки соприкосновения, культурные барьеры. ВФМ создают непосредственную коммуникативную реальность, помогают уточнить существующие стереотипы о той или иной культуре. Отметим семиотическое значение ВФМ с позиций понимания культур как пространства символов и знаков, участники имели возможность услышать позиции представителей культур Востока и Запада по одной и той же проблематике, например, экологическая, экономическая и пр. повестка. Участники ВФМ отметили различие, своеобразие и уникальность культур. Они непосредственно участвовали в диалоге культур, идентифицировали ценности и смыслы Своей культуры, транслировали их. Межкультурная коммуникация ВФМ зафиксировала расхождения смыслов, ценностей участников фестивалей. Ценностно-смысловое понимание МКК в формате Всемирных фестивалей молодежи помогло отказаться от политизированности восприятия этого события, проанализировать культурную архитектуру этого международного молодежного события.

Литература и источники

1. Красильникова О.С. Трансформация Чужого в русско-французской межкультурной коммуникации конца XVIII- первой четверти XIX вв.: культурфилософский аспект: дисс... канд. философ. наук. Барнаул, 2023. 175 с.
2. Слепченко И. В. Всемирный фестиваль молодежи и студентов: история и современность // // Молодой ученый. – 2019. – № 5 (243). – С. 303-306. [Электронный ресурс]. URL: <https://moluch.ru/archive/243/56159/> (дата обращения: 12.03.2024).
3. Моё сердце с тобой, фестиваль: воспоминания участников VI и XII Всемирных фестивалей молодежи и студентов (Москва, 1957, 1985). Чебоксары: Изд-во Чуваш. ун-та, 2017. 104 с.

УДК 372.881.111.1

Гранкина Н. А. ИЗУЧЕНИЕ НЕПРАВИЛЬНЫХ ГЛАГОЛОВ В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ С ПРИМЕНЕНИЕМ ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В РАЗНОУРОВНЕВЫХ ГРУППАХ

Кемеровский государственный университет

natashagralkina@bk.ru

Аннотация: в статье рассматривается организация игровой деятельности на уроках английского языка при изучении неправильных глаголов. Даны примеры упражнений, которые можно включить в образовательный процесс в разноуровневой группе, а также провести контроль знаний.

Ключевые слова: игровая деятельность, разноуровневые группы.

Abstract: The article deals with the organization of game activity during English lessons, when irregular verbs are learnt. Examples of exercises are given that can be included in the educational process in differentiated group, as well as monitoring knowledge.

Keywords: game activity, differentiated group.

Идеи и принципы разноуровневого обучения претерпевали некоторые изменения в ходе своего развития. Изначально данный термин обозначал полное разделение учебных планов и

программ, т.е. в школах готовились программы с определенным уклоном для разных групп учеников [4]. Пирогов Н. И. сформировал ряд положений, способствующих углубленному изучению предметов, которые мотивировал тем, что резкое разделение по направлениям отражает многообразие жизни и пригодится в реальной ситуации [3].

Однако в современных реалиях, когда учеников не делят на группы по уровню знаний или уклону изучения программ, термин «разноуровневое», или «дифференцированное» обучение стал означать «создание разнообразных условий обучения для различных школ, классов, групп с целью учета особенностей их контингента», или «комплекс методических, психолого-педагогических и организационно-управленческих мероприятий, обеспечивающих обучение в гомогенных группах» [2, с.16].

При воссоздании разноуровневого подхода в обучении учеников необходимо преподавать материал таким образом, чтобы он легко усваивался всеми учениками в классе, в независимости от их интеллектуального уровня и не отклоняясь от общего хода образовательной программы. Одной из форм осуществления в классе разноуровневого обучения является игровая деятельность. В процессе игры на уроке иностранного языка у ребенка происходит развитие самостоятельности, самоконтроля, целеустремленности, памяти, дисциплины. Также развивается и функциональный потенциал: познавательный, социализирующий, тренировочный, коммуникативный, статусно-ролевой, проверочный и т.д. [1].

Игры, основанные на мультипликационном сериале «Покемон», могут быть использованы как для самостоятельного заучивания неправильных глаголов, так и в групповой игровой форме в классе. Поскольку эволюция покемонов предусматривает три формы, эту особенность можно использовать для внесения развлекательного элемента в игру.

При первичном знакомстве с неправильными глаголами можно подготовить карточки с разными стадиями эволюции покемонов (напр. Пичу, Пикачу, Райчу) и каждую из стадий подписать соответствующей формой глагола (на карточке с Пичу – *go*; с Пикачу – *went*; с Райчу – *gone*). Далее карточки следует смешать и предложить ребятам распределить глаголы в правильном порядке. Работу можно проводить индивидуально, или же разделив класс на несколько команд. Отличным решением будет использовать ассоциативный метод: *fly – flew – flown* – на карточках с летающим покемоном, *swim – swam – swum* – с плавающим покемоном, *fight – fought – fought* – с боевым, *burn – burnt – burnt* – с огненным и т.д.

Следующим заданием (при заучивании большого количества глаголов в среднем и старшем звене) можно попросить детей найти покемонам «друзей по глаголу» и попросить распределить их в группы в соответствии с изменениями корневых гласных. В результате сформируется несколько групп: в первой группе окажутся глаголы на *i/a/u* (*drink – drank – drunk*, *swim – swam – swum*, *sing – sang – sung* и т.д.), во второй группе – глаголы на *-ought* и *-aught* (*bring – brought – brought*, *buy – bought – bought*, *catch – caught – caught* и т.д.), в третьей группе – глаголы, оканчивающиеся на *-t* во второй и третьей формах (*feel – felt – felt*, *keep – kept – kept*, *spend – spent – spent* и т.д.), в четвертой группе окажутся глаголы, не изменяющие своей формы (*cost – cost – cost*, *cut – cut – cut*, *hurt – hurt – hurt* и т.д.), в пятую группу можно отнести глаголы, имеющие одинаковые вторую и третью формы (*make – made – made*, *meet – met – met*, *lose – lost – lost* и т.д.), шестая группа – на *-ew* и *-own* (*grow – grew – grown*, *blow – blew – blown*, *fly – flew – flown* и т.д.), в седьмой группе – глаголы на *-en* в третьей форме (*give – gave – given*, *bite – bit – bitten*, *take – took – taken*). Оставшиеся глаголы (*be – was/were – been*, *do – did – done* и т.д.) можно отнести в отдельную группу. Во время выполнения данного упражнения предполагается фронтально-коллективная работа. Разделяя глаголы на группы, обучающиеся облегчают себе дальнейшую работу по их заучиванию за счет систематизации материала.

Для повторения и отработки материала на последующих уроках в игровой форме, можно разделить учащихся на группы по 3-6 человек и предложить им поиграть в интеллектуальную игру “game of skill”. На каждой карте будет размещена первая форма глагола, и, чтобы сделать ход, ученик должен выложить карту и назвать три формы глагола с переводом. Если противник не может назвать правильно выпавший ему вариант, то у оппонента появляется возможность

вытянуть две карты. Преподаватель тем временем оценивает степень подготовленности каждого ученика, чтобы предложить каждому соответствующее задание при контроле текущих знаний.

Для контроля знаний необходимо применить разноуровневый подход, поскольку скорость запоминания и объем выученных глаголов за непродолжительное время зависят от многих факторов и, соответственно, будут существенно отличаться у разных детей. Для реализации разноуровневого подхода составлять контрольный диктант нужно, следуя принципу «от простого к сложному». В рамках данной статьи будут предложены четыре задания для контроля знаний учащихся по теме «неправильные глаголы».

В первом задании преподаватель может прописать все три формы глаголов, пропуская лишь корневые гласные и изменяющиеся буквосочетания в словах. Задача учащихся – подставить пропущенные буквы и дописать перевод слова.

Во втором упражнении прописывается только первая форма глаголов. Вторую, третью формы и перевод ученики должны дописать самостоятельно. Для удобства слова должны быть разделены на подгруппы (корневые *i/a/u*, слова на *-ought*, слова, не изменяющие формы и т.д.). Благодаря этому обучающиеся, запомнив три формы только для одного глагола из группы, смогут легко экстраполировать их на остальные.

Третье упражнение полностью повторяет второе, но в качестве ориентира для работы дается не первая форма глагола, а русский эквивалент слова.

В четвертом упражнении («со звездочкой») подбираются разнообразные слова. Ученикам дается русский эквивалент, и их задача – написать все три формы неправильных глаголов без дополнительной опоры на группы слов и первую форму глагола.

Итак, в качестве самостоятельной работы на короткое время слабым и неуспевающим детям можно предложить первые два задания, ученикам со средними показателями успеваемости подойдут второе и третье упражнения, а отличникам – плюсом ко второму и третьему – можно предоставить четвертое задание. Также варианты можно составить таким образом, чтобы была возможность подсмотреть наиболее сложные слова в предыдущем упражнении.

В настоящее время использование разноуровневого обучения во время уроков помогает учителю добиться роста в познании и усвоении необходимого материала. При этом ученики чувствуют себя комфортно независимо от их интеллектуальных способностей.

Литература и источники

1. Бабухин М. А. Игровая деятельность как средство развития самостоятельности / М. А. Бабухин. – Текст: электронный // Педагогические науки. – 2018. – С.14 – 18.
2. Батколина В. В. Теории и технологии дошкольного образования. Учебное пособие. – М.: РосНОУ, 2018. – 80 с.
3. Пирогов Н.И. Избранные педагогические сочинения / Сост. А. Н. Алексюк, Г. Г. Савенок. – М., Педагогика, 1985. – 496 с.
4. Темербекова А. А. История возникновения и развития идей дифференцированного обучения в России / А. А. Темербекова. – Текст: электронный // Вестник ТГПУ. Серия: Естественные и точные науки. – 2002. – Вып. 2 (30). – С. 96-99.

Научный руководитель – к. ф. н. доцент каф. переводоведения и лингвистики ИФИЯМ., Рабкина Н. В., Кемеровский государственный университет.

УДК 316:314/316

Дрелих П.В. ПЕРЕПОТРЕБЛЕНИЕ КАК СОЦИАЛЬНАЯ ПРОБЛЕМА

Кемеровский государственный университет

drelichpavel@gmail.com

В философии Эпикура и гедонизма проблема потребления рассматривалась через призму понятия «потребности», что предполагало удовлетворение человеком своих потребностей, выбирать то, что поможет ему избавиться от страданий (стремиться к еде, если голоден и т.д.). В период Ренессанса ведущей темой философского дискурса становится гуманизм, который поставил в центр внимания человеческие интересы и желания. Именно тогда утверждаются ценности индивидуализма, востребованные в период становления капиталистических отношений. Внимание исследователей смещается с понятия «потребности», на понятие «потребление», а это уже совсем другое смысловое прочтение этого понятия. До XX века «потребление» было преимущественно экономической категорией и касалось лишь незначительной части общества, то в XX веке потребление приобретает массовый характер и захватывает человека целиком, во многом определяя его поведенческие реакции и жизненные интересы. Проблемой потребления начинают заниматься не только экономисты, но и философы, социологи, культурологи и т.д. На основании вышесказанного, данная проблема представляется актуальной и заслуживает пристального изучения [1].

За последние 300 лет рост производства имеет арифметическую прогрессию, возрастает потребление не только основных ресурсов планеты, таких как нефть, газ, лес, но в разы увеличивается и потребление таких продуктов как информация и виды массовой культуры. Игры, фильмы, развлечения, приобретение новых товаров и одежды, услуги обслуживающих профессий, всё это возрастает и потребляется в колоссальных масштабах. Потребление уже не имеет аспект поддержания существования, потребление идет не ради улучшения качества жизни, потребления идет ради потребления.

В конце 18 века английский ученый Томас Мальтус, которого и считают основоположником идеи «Золотого миллиарда» выдвинул теорию, в которой заявил «Неконтролируемый рост народонаселения должен привести к голоду на Земле» Томас Мальтус выразил точку зрения, что рост населения идет в геометрической прогрессии, а прирост продуктов для существования в арифметической. «Мальтузианство» стало приобретать популярность в умах многих исследователей, и в середине 20 века члены «Римского клуба» выпустили доклад «Пределы роста». Главная суть звучала так «Если современные тенденции роста численности населения, индустриализации, загрязнения природной среды, производства и истощения ресурсов будут продолжаться, в течении следующего столетия мир подойдет к пределам роста». Позднее уже другой ученый, Дэннис Медоуз, говорил о том, что максимальное количество людей, которое может проживать на планете, без истощения ее ресурсов, составляет 1 миллиард человек. В этот «золотой миллиард» вошло населения США, Канады, Южной Кореи, Японии, Израиля и Сингапура. И вроде-бы все ясно, нужно сократить численность населения до одного миллиарда человек, и мир спасен. Но не тут то было: Сам Дэннис Медоуз в одном из интервью Naked Science признался: - «По большому счету главная проблема – перепотребление, а не перенаселение... Жители развитых стран своим неумным потреблением наносят гораздо больший ущерб экосистеме нашей планеты, чем жители бедных стран». Согласно оценкам жители США потребляют до 40% всех мировых ресурсов планеты, в то же время жители Китая, численность которых 1,4 миллиарда человек, потребляет всего 16 %.

Мировые войны, экономические кризисы, монополии, ухудшение качества продукции с неизменным ростом цены на продукт, снижение восприятия информации, потеря индивидуальности, стрессы, депрессии, исчезновение таких человеческих проявлений как: сочувствие, добродетель, участие, взаимопомощь – всё это результат постоянной неконтролируемой жажды потребления. Перепотребление – это болезнь двадцать первого века.

Есть ли лекарство от этой «болезни»? давайте для начала попробуем разобраться предпосылки нездорового потребления:

Реклама. Реклама и пропаганда на самом деле очень два похожих понятия. У них один источник – манипуляция сознанием человека. Силу действия рекламы можно наглядно увидеть еще в начале 20 века, когда Эдвард Бернейс – отец пиара, по заказу табачной компании не только легализовал курение, но и заставил употреблять никотин всех женщин США, для которых в то время курение было недостойным поведением дамы.

Мода. Моду можно назвать одной из самых неустойчивых ценностей культуры общества. Мода менялась ежегодно, сейчас же мода изменяется гораздо чаще, заставляя людей чуть ли не ежедневно покупать новые товары и выбрасывать «старые». Мода в одежде, в технике, даже в автомобилях. Никто уже не хочет купить машину чтобы ездить на ней всю свою жизнь, а к слову Генри Форд в начале своей компании давал пожизненную гарантию на автомобиль. И вот тут мы подходим к третьему пункту.

С приходом рыночной экономики возникает понятие «планируемое устаревание» товаров. Даже если вы не подверглись рекламе, и не купили новую модель, вы не сможете пользоваться вашим товаром достаточно долгое время, товары стали создаваться с неоправданно коротким сроком эксплуатации.

Продукт питания не как еда, а как эмоция. Продавать не товар, а легенду, связанную с ним придумал еще упомянутый выше Эдвард Бернейс, но достигли совершенства в этом, такие бренды как «Pepsi» «Cola» «Leis» «Nestle» «McDonalds».

Более того, человек стал «заедать свои проблемы». Если вам плохо, или у вас депрессия, неудача в жизни, что вы делаете? пытаетесь разобраться почему так произошло, или же идете в ближайший магазин за тортиком, мороженым, любой другой сладостью, в худшем случае за алкогольным напитком. Практика «Напиться и забыться» а не разобраться в своих эмоциях встречается повсеместно и ежедневно. Как итог, мы перееедаем, снова впадаем в депрессию, чтобы выйти из нее покупаем себе новую вещь, это может быть новая одежда, новая техника, зависит от финансовых возможностей, и величины эмоционального спада. В результате мы теряем связь с самим собой, ничего поистине не желая и обретая непостоянную самооценку, зависящую не от того, кем мы являемся и кем бы хотели быть, а подчиняя себя вещам. Я «хороший», потому что у меня есть: дорогой телефон, новая машина, и это приобретение продолжается вплоть до внедрения в взаимоотношения между людьми. Всё чаще можно услышать «Я хочу иметь красивую жену/мужа», «Хочу иметь послушных детей» вместо того чтобы сказать «Я хочу быть хорошим мужем/женой» «Хочу быть хорошим отцом/матерью». Такого рода трансформацию общественных желаний в область обладания чем или кем-либо из области бытия, очень хорошо описывает Эрих Фром в своей книге «Иметь или Быть».

Как же противостоять постоянному, большому желанию потреблять. И вообще есть ли возможность изменить общественные ценности? Эрих Фром говорит, да, можно, но для этого должны произойти кардинальные изменения в человеческом обществе и главным кто должен стимулировать эти перемены, Эрих Фром считает должно стать Государство. Именно государство имеет возможность контроля рекламы, пропаганде здоровых привычек, культурном просвещении, проверки качества поступающей на рынок продукции и установления ГОСТов на товары. Необходимо также изменить экономическую систему с тотально рыночных отношений на смешанные. Не предприятия и бизнесмены должны устанавливать цены на товары, а государство, при том цены на товары первой необходимости не должны претерпевать резких скачков. Как сказал автор «Иметь или быть»: «- Если общество избавлено от необходимости поддерживать культуру и заботиться о культуре человеческой души, то доминирующей ценностью становится себялюбие» [2].

Хотя для кардинальных перемен и требуется вмешательство государства, уже сейчас каждый может начать внутренние изменения своей личности. Для этого необходимо осознать и принять факт, что мы стали заложниками потребления, проработать ситуации, когда и почему у нас происходят импульсивные покупки, зависания в соци-альных сетях, листая бесконечные

видео. После того как вы начнете замечать эти действия, находить причину такого поведения, вы сможете найти решения. У вас есть привычка совершать импульсивные покупки - составляйте список перед походом в магазин, а если оказавшись в торговом центре вы постоянно покупаете по сути не нужные вам вещи, примените практику гуляния по магазинам, с установкой ничего не покупать, здесь важно убедить свой мозг, что вы можете, но не будете этого делать.

Массовое потребление, как массовая культура, навязывает человеку некие стандарты потребления через рекламу и другие формы воздействия, побуждая его строить свою жизненную траекторию в соответствии с законами рынка. Борьба с потреблением невозможно и глупо, есть лишь один путь к уменьшению его присутствия в нашей жизни – это путь разумного потребления. Чтобы избавиться от давления на нашу психику культуры потребления (консюмеризма), необходимо снизить влияния постоянного шума, который навязывает нам общество массового потребления, осознанно подходить к приобретению продуктов и товаров личного пользования, их практического предназначения и необходимости. Отвлечению от назойливой рекламы и появившейся зависимости от потребления могут помочь медитации, долгие прогулки на свежем воздухе. Следующим шагом к построению целостной личности, возвращению к индивидуальности и свободе от расточительства, должно стать питание. Составьте себе разумный режим питания и придерживайтесь его, это может быть двух или трех разовое питание, это поможет вам выбросить перекусы, которые негативно сказываются не только на обмене веществ, возможности развития язвы, но и также позволят вам не покупать вредный фастфуд. Последним шагом является культурное развитие, выберите любую интересующую вас сферу деятельности и уделяйте ей от 15 до 30 минут в день. Это может быть чтение, пение, танцы, изучение языков и многое другое.

Больше внимания уделяйте близким Вам людям, общению с ними. Будьте честны и требовательны к себе: старайтесь всегда выполнять данные себе и другим обещания, стремитесь к достижению поставленных перед собой целей, какими бы трудными они не были. Помните, что успех – это всего десять процентов таланта и девяносто процентов труда. В сравнении себя с кем-то, ориентируйтесь не на других людей, а на себя вчерашнего. Чести и удачи!

Литература и источники

- 1.Понизовкина И.Ф Общество потребления в XXI веке: проблемы и перспективы. [Электронный ресурс] URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/obschestvo-potrebleniya-v-xxi-veke-problemy-i-perspektivy/viewer> (Дата обращения 26.03.24).
2. Фромм Э. Иметь или быть / Эрих Фромм 2021. - 320 с. М.: АСТ.

Научный руководитель –к.и.н., доцент Батурин С.П., Кемеровский государственный университет.

УДК 37.012

Евсюкова В. Н. ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ВИДЕОМАТЕРИАЛОВ КАК СРЕДСТВА ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ

Кемеровский государственный университет

vlada.evsukova@bk.ru

Введение. Согласно ФГОС, патриотическое воспитание является одним из основных и наиболее актуальных направлений работы педагога в современных российских условиях. Его целью является воспитание духовно развитой личности, которая имеет высокой уровень гражданской ответственности и социальной активности, дорожит историческим и культурным наследием родной страны и является патриотом, то есть человеком, который любит Россию и всегда готов встать на ее защиту.

Чтобы повысить уровень патриотического воспитания современных детей, педагоги

должны учитывать специфику их психологии, чтобы подобрать наиболее эффективные методы представления учебного материала. В данной статье описываются особенности использования кинофильмов как средства патриотического воспитания.

Изложение основного материала статьи. Рассмотрим ключевые вопросы, необходимые для изучения темы статьи, а именно: психологические особенности современных детей, опыт использования видеоматериалов в педагогике и характеристика патриотического воспитания.

Каждое поколение существенно отличается от предыдущих. Изучая детей, которые в данный момент обучаются в дошкольных учреждениях и школах, *Л. В. Байбородова* и *Н. В. Тамарская* выделили следующие **психологические особенности нового поколения**:

- способность уверенно, безопасно и эффективно осуществлять отбор инфокоммуникационных технологий для различных задач, то есть *цифровая компетентность*;
- предпочтение Интернета в качестве средства для поиска информации в учебной деятельности;
- стремление к разнообразию видов деятельности;
- положительное отношение к дистанционному обучению;
- клиповое мышление;
- сложности с отбором, осмыслением и переработкой данных, поступающих из непрерывного информационного потока [1].

Исходя из представленных характеристик, можно сделать вывод, что *современные дети любят и умеют работать с цифровыми технологиями и их использование в образовательной деятельности является целесообразным*. Однако обучающиеся и воспитанники имеют сложности с фильтрацией и осмыслением информации, поэтому нуждаются в контроле со стороны педагога.

К цифровым технологиям в образовании относятся VR, геймификация, робототехника и другие, однако для педагогов российских общеобразовательных учреждений наиболее доступно использование мультимедийного учебного контента, в том числе **видеоматериалы**. *И. В. Кондратенко* относит к ним:

- видеолекции;
- репортажи и новости;
- записи театральных постановок;
- художественные и мультипликационные фильмы;
- документальные, учебные, научно-популярные проекты и пр.

Автор рассматривает видеоматериалы, как средство, которое может быть использовано в любой дисциплине; способно дополнять традиционные учебные пособия [2]. Одним из направлений, где возможно применять видеоматериалы, является патриотическое воспитание.

Патриотическое воспитание отличается от других сфер педагогики в первую очередь своей изменчивостью. Понятия «нравственности», «эстетики» и других остаются неизменными вне зависимости от современной политической, экономической и социальной обстановки. Содержание патриотического воспитания, напротив, постоянно меняется. Например, обстоятельства, происходящие в нынешней России, в первую очередь проведение СВО, значительно повлияли на роль и место патриотизма в жизни каждого гражданина. Были внесены корректировки и дополнения в учебные программы, переосмыслено отношение к другим государствам и культурам, сформулированы новые трактовки понятия «патриот» и т. д.

Помимо этого, *Мораль Ю. Л.* и *Петрухина В. В.* выделяют следующие особенности патриотического воспитания:

- неразрывная связь с осмыслением ребенком современных и исторических явлений, формирование правильного отношения к ним;
- содержание в воспитательной программе социокультурных моделей поведения;
- тесная связь с духовно-нравственным воспитанием, а также историческим и культурологическим образовательными блоками [3].

Исходя из вышесказанного, мы делаем вывод, что патриотическое воспитание может реализовываться не только на уроках истории, обществознания и факультативах из блока «Разговоры о важном», а также на родной литературе, МХК, искусстве, музыке и литературе и других дисциплинах, на которых затрагиваются любого рода достижения российского народа и культурное наследие России.

Видеоматериалы как средство патриотического воспитания на любой из этих дисциплин позволят детям наиболее четко представить изучаемые события, увидеть и услышать произведения искусства, о которых идет речь, и узнать различные точки зрения по теме обсуждения и т. д. В Таблице представлены примеры использования различных видеоматериалов как средства патриотического воспитания.

Таблица – Примеры использования видеоматериалов как средства патриотического воспитания

Тип видеоматериала	Пример использования в образовательном процессе
Репортажи и новости	<ul style="list-style-type: none"> • обсудить современные политические события; • сравнить точки зрения СМИ различных стран на одно и то же явление; • посмотреть репортажи с культурных мероприятий и пр.
Видеолекции	<ul style="list-style-type: none"> • задействовать при дистанционном обучении; • рекомендовать в качестве источника информации для выполнения домашнего задания и самообучения и пр.
Записи театральных постановок, художественные и мультипликационные фильмы	<ul style="list-style-type: none"> • демонстрировать на уроках МХК, искусства, музыки и пр. во время обсуждения определенных произведений искусства; • использовать в дошкольных учреждениях на занятиях по патриотическому воспитанию для получения яркого эмоционального отклика; • решать проблемные вопросы и ситуации; • в увлекательной форме изучать исторические события, биографию известных личностей и пр.
Документальные, учебные, научно-популярные фильмы	<ul style="list-style-type: none"> • рекомендовать для самостоятельного изучения; • использовать вместо традиционной учебной лекции; • наглядно изучать сложные для понимания детьми явления, такие как ход военных действий и пр.

Так как ранее было отмечено клиповое мышление современных детей, педагогу следует отдавать предпочтение коротким видеоматериалам или отбирать наиболее информационно-насыщенные фрагменты. Также видеоматериалы уместно использовать в качестве основы для групповых заданий, коллективного обсуждения.

Обобщение. Изучение и анализ психолого-педагогической литературы позволили сделать следующие обобщения: роль патриотического воспитания в России значительно усилилась. Чтобы эффективно воспитывать современных детей, необходимо учитывать их психологические особенности, в числе которых клиповое мышление, предпочтение цифровых средств информации. Из последних наиболее доступными для педагогов являются видеоматериалы. Использование на уроках и занятиях фрагментов кинофильмов и других видеозаписей повышает интерес детей, помогает лучше усваивать информацию, а значит, способствует более эффективному патриотическому воспитанию.

Литература и источники

1. Байбородова, Л. В. Педагогические технологии для современного поколения школьников [Текст] / Л. В. Байбородова, Н. В. Тамарская // Ярославский педагогический вестник. – 2020. – № 3 (114). – С. 8-16.
2. Кондратенко, И. В. Особенности технологии применения видеоматериалов в учебном процессе [Текст] / О. В. Кондратенко // Вестник Шадринского государственного педагогического университета. – 2015. – № 4 (28). – С. 31-34.
3. Морарь, Ю. Л. Особенности патриотического воспитания обучающихся в современной системе образования [Электронный ресурс] / Ю. Л. Морарь, В. В. Петрухина // Теория и практика современной науки. – 2021. – № 7 (73). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-patrioticheskogo-vospitaniya-obuchayuschihya-v-sovremennoy-sisteme-obrazovaniya/viewer>.

Научный руководитель – Ивлев С.В., кандидат политических наук, доцент, Кемеровский государственный университет».

УДК 902/904

Загорский И.В. ИСТОРИЯ СОЗДАНИЯ И ЗАДАЧИ СТУДЕНЧЕСКОГО МЕДИАПРОЕКТА «ИСТОРИКУМ»

Кемеровский государственный университет

ivanzagorskij782@gmail.com

Студенческие медиапроекты – это выполненные студентами медиапродукты от идеи до воплощения с использованием медиатехнологий, обладающие новизной [1, с. 478]. Медиапроекты социальной направленности обращены к широкой аудитории и часто имеют информационно-познавательную, социокультурную составляющую.

В 2021 году студент Кемеровского техникума индустрии питания и сферы услуг Иван Загорский по личной инициативе создал в социальной сети «ВКонтакте» патриотическую группу «Историкум» [2]. Она содержит тематические рубрики, такие как: «Дата-событие», «Достижения нашей Родины», «Герои Великой Отечественной», «Известные личности» и т.д. Общее число рубрик – 20. В группе проходят викторины на историческую тематику, конкурсы в честь Победы в Великой Отечественной войне. В период с 26 марта по 9 мая включительно в группе выкладываются видеоролики цикла «Время Победы», которые иллюстрируют события последних 45-ти дней Великой Отечественной войны. Участники группы могут предложить идею для ее развития, оставить отзыв, свое стихотворение о Родине, её героях, о своем родном крае.

Большую часть участников «Историкум» составляют студенты «Кемеровского техникума индустрии питания и сферы услуг». В мае 2023 года в группе «Историкум» был проведен конкурс на историю о родственнике, который был участником Великой Отечественной войны. Активное участие в нём приняли студенты ГПОУ «КемТИПиСУ» с нарушением слуха. В настоящее время группа «Историкум» состоит из 160 человек (по данным на 17.03.2024 г.), средний охват просмотров 280, в викторинах принимают участие от 2 до 6 человек, на запись приходится от 4 до 6 оценок. Основной город просмотра записей – Кемерово.

В перспективе развития сообщества планируется привлечения новых участников в группу с помощью викторин, конкурсов. Запланированы демонстрации медиапроекта «Историкум» на классных часах в «КемТИПиСУ». Медиаплан сообщества включает интересные факты о правителях России, авторские видеоролики подписчиков о достопримечательностях родного города. Медиапроект «Историкум» предоставляет возможность познакомиться с историческими событиями нашей страны, её героями, историческими личностями,

достижениями. Это выполнено в доступной, удобной и интерактивной форме для подрастающего поколения.

Автор проекта «Историкум» определил его задачи как воспитание патриотических ценностей и смыслов юных граждан России, противодействие фальсификации истории, сохранение исторической памяти. Патриотическое воспитание актуализировано современными условиями. В информационной войне против России противники используют механизмы искажения исторических фактов, уменьшение значимости вклада победы Советского Союза над фашизмом, стравливание народов друг против друга. Эти способы фальсификации и искажения истории трансформируют историческое сознание молодежи. В такой ситуации патриотическое воспитание становится противодействием фальсификации истории, а патриотизм выступает в качестве важнейшего качества личности человека, которое выражается в его чувствах, норме поведения, нравственных идеалах, отношении к народу, культуре, государству и истории страны, в которой он живёт [3]. Исходя из вышперечисленного, перед российским правительством, общественными организациями, учебными заведениями и в семьях стоит важная задача формирования у молодого поколения любви к Родине, ее успехам и достижениям, народам, проживающим на её территории, уважении к историческому прошлому, культуре, готовности прийти на помощь в трудные времена и отстаивать её независимость.

Знание истории позволяет узнать корни наших предков, их культуру, учит анализировать происходящее и прогнозировать события будущего, дает возможность учиться на имеющимся опыте, не поддаваться лживым высказываниям тех, кто пытается её изменить в корыстных целях. Существуют разные формы патриотического воспитания: уроки мужества, встречи с ветеранами Великой Отечественной войны, конкурсы и викторины на знание героических страниц истории России. Все они необходимы для объединения подрастающего поколения на основе идей, смыслов и патриотических ценностей, формирования критического мировоззрения и активной гражданской позиции [4, С.103]. Один из способов противодействия искажения истории и формирования патриотического мировоззрения – создание в популярных социальных сетях сообществ, в которых будут отражены важные исторические события России, её достижения в патриотическом дискурсе. Умение противостоять фальсификации истории становится жизнеутверждающим качеством сохранения собственной культурно-исторической идентификации [5].

Таким образом, студенческий медиапроект «Историкум» формирует информационно-коммуникативное пространство патриотической направленности. Его автор генерирует креативные идеи в контексте противодействия фальсификации истории, создает и управляет своим проектом. «Историкум» формирует ценностно-смысловые конструкции, является образовательным, просветительским, патриотическим проектом, который в свою очередь определяет деятельную жизненную позицию автора и решает мировоззренческие задачи.

Литература и источники

1. Никишин И.В. Медиапроект: понятие, типы, жизненный цикл // Молодой учёный № 24 (262). Июнь 2019 г. С. 478-480.
2. Патриотическая группа «Историкум» / [Электронный ресурс] // <https://vk.com/historikum?from=search&w=club208941400> (дата обращения 15.03.2024).
3. Что такое патриотизм и патриотическое воспитание? / [Электронный ресурс] // Муниципальный округ Балканский: [сайт]. – URL: <http://mo-balkanskiy.ru/что-такое-патриотизм-и-патриотическо/> (дата обращения: 15.03.2024).
4. Красильникова О.С. Уроки мужества ветерана Великой Отечественной войны П.П. Крупской как инструмент противодействия фальсификации истории // Проблема фальсификации истории и реабилитации нацизма: сборник материалов Международной научно-практической конференции. – Кемерово: КемГМУ, 2023. С. 99 - 104

5. Противодействию попыткам фальсификации истории России в ущерб интересам России. Сборник материалов. – М.: Издание Совета Федерации, 2013. – 96 с.
6. Патриотизм как основа воспитания молодежи в современной России / [Электронный ресурс] // Вестник адъюнкта: [сайт]. – URL: <https://vestnik-adyunkta.ru/soderzhanie-zhurnala/novyyj-vypusk/8-vestnik/320-patriotizm-kak-osnova-vozpitaniya-molodezhi-v-sovremennoj-rossii> (дата обращения: 15.03.2024).
7. Климшина Т.А. Важность патриотического воспитания в школе / Климшина Т.А. [Электронный ресурс] // Открытый урок: [сайт]. — URL: <https://urok-1sept.ru.turbopages.org/urok.1sept.ru/s/articles/644113> (дата обращения: 15.03.2024).

Научный руководитель – канд. философ. наук, ст. преподаватель Красильникова О.С., Кемеровский государственный университет.

УДК 373.55

**Кочетова О.В. ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ОБУЧАЮЩИХСЯ В СРЕДНЕЙ
ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ**

Кемеровский государственный университет

oksanka.kochetova.88@mail.ru

Ни для кого не секрет, что средства обучения в современной школе шагнули, соразмерно прогрессу, далеко вперед. Что только нет в распоряжении современного школьника: от интерактивной доски с лазерным карандашом до электронной библиотеки. От телефона, который сейчас заменяет компьютер, до ноутбука с такими возможностями, что хоть фильмы создавай. В общем, развивайся – не хочу! Только вот как ученику правильно использовать предоставленные возможности и не потеряться в этом многообразии гаджетов? На помощь всегда придут учителя и родители.

Наиболее активно интерес к электронным устройствам начинает проявляться в 5-6 классе средней школы, но продемонстрировать возможности научных достижений детям учителям можно, начиная с младших классов. Именно в этом возрасте важно научить подрастающее поколение проектировать и реализовывать свои идеи.

Возьмем, к примеру, подготовку и реализацию проектов в школе. Данное направление позволяет научить школьников правильно организовывать свое время, распоряжаться имеющимися ресурсами и обрести знания в той или иной области. Ведь каждый человек имеет уникальный потенциал, который возможно раскрыть через проектную деятельность. А целью учебных заведений, и системы образования в целом, является предоставление возможностей для самореализации каждого учащегося. К тому же выявление индивидуальных качеств и способностей ученика позволит выпустить не только первоклассного специалиста в своей области, но и успешного члена общества. Проектно-исследовательская деятельность может стать эффективным инструментом для определения профессиональных зачатков у школьника.

Давайте посмотрим, как трактуется понятие «проектная деятельность обучающихся» в научных изданиях. Проектная деятельность обучающихся – это вид образовательной деятельности, основной задачей которой является проектный способ достижения цели через решение конкретной проблемы в условиях ограниченности срока и ресурсов, которая завершается практическим результатом в виде проекта[1]. Проектная деятельность – это уникальная деятельность, направленная на достижение заранее определенного результата, создание уникального продукта или услуги. Исходя из этого, можно сказать, что основной целью учебных проектов является не только получение новых знаний, но и специальные практические навыки, которые будут полезны и во взрослой жизни для достижения своих целей.

Результатом любого школьного проекта может быть всё что угодно: от кормушки для птиц, полностью спроектированной самим ребенком, до макета горы Килиманджаро или создания

своей «выдуманной страны». Главное, сделать что-то, что до него не делал никто другой. Стоит отметить, что каждый проект будет по-своему уникален и неповторим.

Рассмотрим реализацию одного из проектов.

Задумал, к примеру, ученик старших классов изучить область 3D-моделирования. Какую же цель он может преследовать и чем будет полезен его проект ему самому и его сверстникам?

Предположим, целью станет изучение возможностей 3D-моделирования, сбор и предоставление информации об этом направлении и, как результат, создание своей 3D-модели.

На пути к цели исследователю предстоит:

Во-первых, найти определение понятия «3D-моделирование» и изучить методы моделирования.

Во-вторых, необходимо будет рассмотреть компьютерные программы, с помощью которых происходит процесс создания модели, а также определить сферы, где будет востребована данная технология.

Далее, уже можно будет погрузиться в сам процесс создания виртуальных моделей. На этом этапе учащийся может договориться о сотрудничестве с IT-компаниями в своем городе и попробовать создать 3D-модель по своему эскизу. Попутно станет ясно, насколько сложен, дорогостоящ и требователен в вопросе наличия специальных навыков подобный процесс.

Практическая значимость такого проекта будет заключаться в том, что он может быть использован в школе в качестве профорientационного аспекта для учащихся. Старшеклассники, узнав об основных областях применения 3D-моделирования (архитектура, реклама и маркетинг, изготовление украшений, дизайн предметов интерьера, медицинская сфера и даже строительство домов), могут найти направление в себе по душе.

Изготовленный же объект станет наглядным пособием и дополнительным материалом при изучении одного из разделов такой школьной дисциплины, как IT-технология. Кроме того, с помощью 3D-модели можно с максимальной точностью представить внешние характеристики объекта, такие как форма, размер, общий внешний вид.

Что же в процессе воплощения таких проектов в жизнь получает сам ребенок, помимо вышеописанного? Основания, на которых базируется создание любого школьного проекта, это, во-первых – самоопределение. Перед учащимися открывается еще ранее не исследованные им области познания. Во-вторых – самодисциплина. Ребенок начинает самостоятельно регулировать свое собственное время, распределяет выполнение задач по собственному графику, определяя часы занятости и свободного времяпрепровождения. И, в-третьих – самореализация. Учащийся руководствуется только своими интересами и выбирает тематику проекта. А это значит, что работать в этом случае он будет более эффективно и с удовольствием выполнит поставленную задачу. И заключительный этап – это защита проекта, которая является увлекательным и уникальным процессом, ведь учащийся сам выбирает форму защиты своего проекта. Так же защита проекта помогает ребенку раскрыть свои навыки и умения в коммуникации и проявить лидерские качества, что немаловажно на данном этапе развития.

Варианты представления проекта перед школьной аудиторией также различны и многогранны. И это будет уже не привычная всем текстовая интерпретация и методичное зачитывание написанного, а визуальное представление доклада, что для нынешнего поколения с клиповым мышлением послужит лучшим усвоением материала. Например, мини-конференция с использованием различных методов демонстрации, сделает процесс защиты более увлекательным. Это может быть макет, рассматриваемого в проекте предмета, оформление стендов на классной доске или презентация в формате Power Point, где визуальный материал можно представить, к примеру, в формате инфографики. То есть ученик выбирает методы на свое усмотрение и соразмерно своим возможностям. Но важно помнить, что любая презентация не должна содержать сплошной текст. Каждый слайд или рисунок должен служить опорным ориентиром для докладчика и визуальным для слушателей.

Ценностью проектной деятельности учащихся в учебных заведениях является то, что дети повышают свой уровень знаний, учатся ставить определенные задачи, описывают решения и,

наконец, достигают цели. Любой учебный проект позволяет обучающемуся в процессе работы углубиться в ту или иную деятельность, изучить структуру научной работы, понять для себя привлекательность изучаемого предмета и, тем самым, «примерить на себя» ту или иную профессию.

Литература и источники

Гусева, Н.П. Проектная деятельность [Электронный ресурс] / Н.П. Гусева // Проектная деятельность. – 2017. - № 12. – URL: <https://www.amursu.ru> Наука > Проектный офис АмГУ.

Научный руководитель – к. полит. н., доцент Ивлев С.В., Кемеровский государственный университет.

УДК 304.2

Красильникова О.С., Бычкова Н.А. МЕЖКУЛЬТУРНЫЙ АСПЕКТ ПРОБЛЕМАТИКИ РЕЛИГИОВЕДЧЕСКИХ ЗНАНИЙ В КУРСЕ СОЦИАЛЬНО-ГУМАНИТАРНЫХ ДИСЦИПЛИН

Кемеровский государственный университет

oks-vulf@yandex.ru

n-bychkova@inbox.ru

Современная глобальная ситуация отмечена многими противоречиями в том числе культурного и религиозного характера. По выражению С. Хантингтона «столкновение цивилизаций» уходит корнями в ценностные основания культур и религий [1, с. 200 - 201]. Поэтому в XXI веке особую значимость и важность приобретают религиозноведческие знания. Их изучение проходит в курсе социально - гуманитарных дисциплин. Религиоведческие знания помогают формированию культурной картины мира, формируют коммуникативные компетенции в широком контексте диалога культур (межрелигиозной, межкультурной коммуникации).

Религиоведческие знания помогают пониманию представителей с разными религиозными ценностями и смыслами. В тоже время, надо учитывать и конфликтогенный потенциал недостатка религиозноведческих знаний. Идеальная модель знаний религиозного характера должна научить уважать Свои традиционные, религиозные знания, не осуждать Чужие религиозные установки. К такой модели отнесем глубокие знания о Своей религиозной традиции (ценности, символическое значение религиозных праздников, Символ веры, основные догматы) и религиозные представления о Других конфессиях. Эти знания приобретают особую актуальность в русской культуре т.к. ее особенность – многонациональный, а значит и многоконфессиональный характер. Религиоведческие знания формируют мировоззрение, внимательное отношение к Своей религиозной традиции и понимание того, что Другая религия может быть принципиально отличимой, уникальной, не понятной лично мне. Идеальная модель религиозноведческих знаний предполагает признание многообразия конфессий, высшей ступенью такой модели является понимание культурного многообразия.

Следующая причина актуализации религиозноведческих знаний – это распространение и влияние тоталитарных сект на мировоззрение подрастающего поколения, которые активно используют социальные сети для привлечения адептов. В современном обществе духовный вакуум заполняют так же коммерческие культы, квазирелигиозные школы, оккультные, псевдорелигиозные учения, разнообразные духовные практики, которые не имеют отношения к подлинным религиозным знаниям.

В связи с этим религиозноведческий компонент приобретает практическое значение и выражается в формировании критического мышления по отношению к современному религиозному знанию. Он может быть выражен формулой: «Будь бдителен!», внимательно изучай и исследуй новые религиозные идеи. В таком понимании можно отметить еще один

аспект – религиозная шире культурная безопасность. Исследователь О.С. Красильникова отметила строгость религиозной границы относительно конкретной исторической эпохи. «Нарушение религиозной границы воспринималось настолько строго, что у Чужого не оставалось шансов быть идентифицированным Другим» [2, с. 3]. Понимание Своих религиозных ценностей и смыслов создает условия для культурной и религиозной безопасности, сохраняет собственную культуру и транслирует Свои традиционные ценности.

Основательные религиоведческие знания помогают противостоять экстремистским, агрессивным, фанатичным учениям. Главное их предназначение научить думать и оценивать новые религиозные идеи, с которыми молодежь знакомится в интернет пространстве. Религия имеет отношение ко многим аспектам жизни человека, оказывает влияние на ценности, смыслы, убеждения, семейную, профессиональную этику.

Исследователь И.Н. Кондратенко предложила модель отбора религиоведческих знаний в процессе обучения и изучения. Ее главные критерии: 1) научность, объективность исследования религии как феномена культуры; 2) убедительность материала; 3) эмоциональность фактического материала; 4) формирование личностного и мотивированного отношения школьников; 5) доступность в содержании уроков религиоведческого компонента концептуального характера; 6) взаимосвязь учебного материала и реальности; 6) соотношение религиоведческого материала и конкретных жизненных ситуаций; 7) взаимосвязь учебного материала с циклом социально - гуманитарных дисциплин [3, с. 19]. Мы согласны с разработанной моделью отбора знаний И.Н. Кондратенко. С нашей точки зрения, можно усилить практический компонент в части чтения, анализа, трактовки, комментариев первоисточников по мировым религиям и изучаемым конфессиям. Мы полагаем, что нужно научить обучающихся критическому анализу источников. Этот навык поможет противостоять квазизнаниям религиозного характера.

Процесс изучения религиоведческих знаний в курсе социально - гуманитарных дисциплин помогает формированию гражданской позиции обучающихся, формированию мировоззрения, влияет на этические, эстетические, духовные ценности и смыслы. Как отмечает И.Н. Кондратенко религиоведческие знания содержат воспитательный потенциал. К этому можно добавить коммуникативный и когнитивный потенциал религиоведческих знаний. Основы религиоведческих знаний позволяют узнавать новое о религиозных традициях, коммуницировать с представителями конфессий в одном понятийно-ценностном пространстве, аргументировать свою позицию и противостоять навязыванию псевдорелигиозных и неконструктивных идей.

Знакомство с традиционными религиозными ценностями помогает формированию традиционной семейной мотивации, противостоянию деструктивным идеям. В перспективе освоенные религиоведческие знания создают почву для предотвращения негативных последствий в российском поликультурном, многонациональном обществе.

Литература и источники

1. Хантингтон С. Борьба между цивилизациями // Вызовы и ответы. Как гибнут цивилизации. М., 2016. С. 177 – 266
2. Красильникова О.С. Восприятие чужого в контексте культурной безопасности: культурно-исторический аспект // Актуальная культура: научный сетевой журнал. – 2023 – № 3 – С. 1-5 [электронный ресурс]. URL: <http://journal.asu.ru/cc> (дата обращения 30.03.2024).
3. Кондратенко И.Н. Развитие гражданских качеств учащихся в процессе освоения религиоведческих знаний в курсах истории и обществознания. Автореф. дис...канд. пед. наук. М., 2002. – 22 с.

УДК 947 479 (07)

Красильникова О.С., Горшкова В.А. ПАТРИОТИЧЕСКИЕ ПРОЕКТЫ ЮНАРМЕЙСКОГО ДВИЖЕНИЯ КУЗБАССА: ОПЫТ ОРГАНИЗАЦИИ, РЕГИОНАЛЬНАЯ СПЕЦИФИКА

Кемеровский государственный университет

Кузбасский центр «ДОМ ЮНАРМИИ»

oks-vulf@yandex.ru

yushanova_vera@mail.ru

Юнармия – это Всероссийское детско-юношеское военно-патриотическое общественное движение. Федеральный сайт юнармейского движения отмечает, что движение направлено на формирование активной гражданской позиции, инициативности, самостоятельности, умение реализовывать социальные проекты. Целью движения является воспитание гражданина и патриота. Среди направлений можно выделить: духовно-нравственное, социальное, физическое, спортивное и интеллектуальное развитие. Движение было создано в 2016 году, возраст участников от 8 до 18 лет, на 2024 год число юнармейцев в России составило 1, 5 млн человек, 89 региональных штабов. В Кузбассе «Юнармия» объединяет более 35 тысяч детей и подростков в 711 юнармейских отрядах [1]. С декабря 2022 года на территории Кузбасса действует мобильный Дом Юнармии. Оборудованная машина Юнармии выезжает в отдаленные населённые пункты, сельские территории. Юнармейцы вместе с педагогами работают по всем направлениям юнармии, учат разным навыкам в том числе медиа компетенциям, доврачебной помощи, управлению БПЛА. Мобильный Дом Юнармии побывал в 14 территориях области. Отличительная региональная особенность мобильного ДОМА ЮНАРМИИ – работа в Новокузнецком детском отделении онкологии и гематологии Кузбасской детской клинической больницы им. профессора Ю.Е. Малаховского. Юнармейцы организовали занятия по ключевым направлениям работы Юнармии, включая профориентацию [2]. Это мероприятие имело важное значение и как патриотическое, и как мероприятие по госпитальной педагогике. Дополнительное образование в больнице помогает в адаптации, реабилитации, социализации больного ребенка. Исследователи Т.М. Уманская, Е.С. Собина отметили большой потенциал госпитальной педагогики [3, С.150]. Патриотический проект мобильного ДОМА ЮНАРМИИ реализовал принципы госпитальной педагогики в детском отделении больницы, это было его латентной функцией.

Кузбасские юнармейцы проводят историко-патриотические мероприятия, направленные на увековечивание памяти героев кузбассовцев. В мае 2023 года состоялась военно – спортивная игра «Юный защитник», посвященная памяти Н.И. Масалова. Общее количество участников составило 300 человек, в том числе подростки, находящиеся в трудной жизненной ситуации. Впервые зимой 2023 года была проведена военно-спортивная гонка «Юнармейская лыжня» имени Героя СССР Иллариона Романовича Васильева, одного из панфиловцев, оставшихся в живых. В октябре 2023 года состоялся турнир по мини-футболу им. Ф.Ф. Прокопенко, участники – поисковые, военно-патриотические и юнармейские отряды из разных городов и районов Кемеровской области – Кузбасса. Участники узнали биографию героя кузбассовца, участника ВОВ, участника Сталинградской битвы, во время которой он совершил 35 боевых вылетов. Ф.Ф. Прокопенко заслуженный военный летчик СССР, Герой РФ.

Среди традиционных мероприятий «Юнармии» в Кузбассе Всероссийская военно-спортивная игра «Победа», мероприятия по увековечиванию памяти погибших воинов и поисковой работе, патриотические акции, уроки мужества и часы истории. Юнармейцы приобретают навык работы с архивными документами, собирают материалы для Всероссийской акции «Бессмертный полк», несут Вахту памяти, работают над кейсами на знание истории Великой Отечественной войны, истории развития Юнармии. Обучающиеся участвуют в конкурсе видеороликов, фотопроектов по военно-патриотической тематике, во

Всероссийских акциях «Письмо солдату», «Рисунок солдату», интеллектуальных квизах по истории России.

В 2024 году в Кузбассе впервые будет организована региональная профильная смена «Юнкор» из числа юнармейских отрядов. Кузбасское юнармейское движение отличается приверженность традициям и использование новых патриотических моделей. Директор ГАУДО «Кузбасский центр «ДОМ ЮНАРМИИ» Д.Ю. Ведягин отметил, что в летний период 2024 года состоится поход в Кузнецкий Алатау. Это патриотическое мероприятие будет отмечено тем, что появится новая вершина воинской славы – имени Николая Ивановича Масалова. Юнармейцы установят уменьшенную копию Монумента Воину-Освободителю на вершине горы. Региональные виды работы отличает оперативность, творческий подход, учет специфики военной истории края. Проводимые мероприятия демонстрируют положительную динамику вовлечения подрастающего поколения в ряды юнармейцев. Число юнармейцев выросло до 35 тыс человек в 2024 году, по сравнению с июнем 2022 года, когда было зарегистрировано 27 189 юнармейцев, 653 отряда во всех 34 муниципальных образованиях региона.

Патриотические проекты Юнармии в Кузбассе «Юный защитник» памяти Н.И. Масалова, «Юнармейская лыжня» имени Героя СССР И.Р. Васильева, мобильный дом Юнармии Кузбасса, турнир по мини-футболу им. Героя России Ф.Ф. Прокопенко формируют гражданскую позицию, уважительное и бережное отношение к региональной истории. Проекты интегрируют подрастающее поколение патриотически-педагогическим форматом. Сплоченность школьников создает сопричастность к общей истории, общему прошлому и идеалам. Кузбасские проекты консолидированы с государственной молодежной политикой в патриотическом дискурсе. Патриотическая проектная деятельность представлена в практической и познавательной формах. Первая предполагает конкретное участие в мероприятиях, вторая форма относится к когнитивной составляющей. Участнику проекта необходим определенный набор знаний в области военной истории, регионоведения. Патриотические проекты – работа с материалами Отечественной истории, которые в военной, спортивной, интеллектуальной формах приобщают к государственным ценностям и служению Родине.

Литература и источники

1. «ЮНАРМИЯ» Кузбасса стала победителем смотра-конкурса региональных отделений // «Кузбасс» областная газета от 12.01.2024 [Электронный ресурс] // <https://kuzbass85.ru/2024/01/12/pervye-v-rejtinge/> (дата обращения 03.03.2024).
2. Смирнова А. Любовь к стране начинается с истории семьи // «Кузбасс» областная газета от 23.03.2023 [Электронный ресурс] // <https://kuzbass85.ru/2023/03/23/lyubov-k-strane-nachinaetsya-s-istorii-semi/> (дата обращения 04.03.2024).
3. Уманская Т.М., Собина Е.С. Медико-биологический компонент в подготовке учителей для госпитальной педагогики // Педагогический поиск. Наука и школа. 2018 № 7. С.150 – 154. [Электронный ресурс] // <https://cyberleninka.ru/article/n/mediko-biologicheskij-komponent-v-podgotovke-uchiteley-dlya-gospitalnoy-pedagogiki/viewer> (дата обращения 03.03.2024).

УДК 37.017

Красильникова О.С., Коростелева К.С. АКТУАЛИЗАЦИЯ ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ УЧАЩИХСЯ В ПРОЦЕССЕ ИСТОРИКО-КРАЕВЕДЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ

Кемеровский государственный университет

oks-vulf@yandex.ru

k.korostelyova.86@mail.ru

Современная ситуация характеризуется актуализацией проблематики Своего-Чужого в патриотическом дискурсе. Патриотическое воспитание выступает консолидирующим

элементом, поэтому сохраняет свою актуальность. Историко-краеведческая деятельность, организованная в учебных заведениях, помогает формированию уважительного и бережного отношения к Родине, Своей истории и Отечеству. Формы такой деятельности – школьные музеи, участие в поисковых отрядах, экскурсии в краеведческие музеи, создание школьного патриотического контента в социальных сетях. Это могут быть как официальные аккаунты учебных организаций, так и личные аккаунты обучающихся или социальные группы патриотической направленности молодежи. В современной ситуации интегрированный подход позволяет сочетать ранее созданные формы патриотической работы и новые форматы с учетом цифровизации образования, социальных сетей.

Школьные музеи, их историко-краеведческая работа формируют гражданскую позицию подрастающего поколения, приобщают к исследовательской деятельности, изучению своих традиций, обычаев, истории малой Родины. Школьные музеи проводят работу по направлениям: сбор фонда коллекции, участие в краеведении, информационно - просветительская деятельность, поисковая, научная работа. Участие в работе обучающихся начальной, средней школы создает межпоколенные связи и учит бережному отношению к своей истории. Это в свою очередь является инструментом противодействия фальсификации истории [1].

Историко - краеведческая работа консолидирует и координирует деятельность педагога - наставника и обучающихся на основании регионального материала. Современные геополитические условия актуализируют эту работу, помогают дополнительно привлекать внимание школьников к их гражданским, конституционным правам, направляют их творческую энергию. Исследователи отмечают воспитательный, познавательный, интегративный потенциал историко-краеведческой деятельности. Во - первых, историческое краеведение ориентирует на изучение малоизвестных исторических фактов, во-вторых расширяет исторический кругозор обучающихся. В - третьих, оказывает противодействие фальсификации истории. В - четвертых, это всегда личноориентированное, персонифицированное изучение истории. В свою очередь это приобщает, делает сопричастным к героическим и малоизученным страницам отечественной истории.

Актуализация патриотического компонента углубляет исторические знания, стимулирует творческую, исследовательскую деятельность школьников. Исследователь Т.Г. Терентьева отметила, что в историко-краеведческой деятельности важен практический (деятельностный) критерий, умение применять гуманитарное знание в конкретных культурно - исторических условиях, ситуациях. Важно личное участие обучающихся, их вклад в изучение региональной исторической специфики. Критерии предложенные исследователем: когнитивный, лично - мотивационный, практический позволяют оценить эффективность историко- краеведческой работы. Она так же предложила формы изучения исторического краеведения – семинары-исследования, коллективные размышления, составление родословных, дебаты, социологические исследования, которые проводят школьники совместно со студентами вузов [2, с. 10].

В современных условиях школа принимает активное участие в патриотическом воспитании, особенно в части исторического краеведения, использования практики школьных музеев. Важную роль играет в этой деятельности личность педагога, создание условий, мотивирующих и направляющих обучающихся на исследовательскую деятельность по тематике исторического краеведения. Специфика историко-краеведческой деятельности заключается в изучении местного материала, который тесным образом связан с малой Родиной. Сопричастность к региональному материалу открывает возможности исследования, задает последующие темы изучения, побуждает личный поисковый интерес к изучению истории и культуры родного края. Уникальность историко-краеведческой деятельности основана на интегрированном компоненте: творческой, научно - исследовательской, познавательной, коммуникативной деятельности по изучению региональной специфики.

Актуализация патриотической работы взаимообусловленный процесс с одной стороны педагоги создают условия для этой деятельности, с другой стороны учащиеся активизируются. Школьники могут самостоятельно разрабатывать план и проводить экскурсии в школьном музее. Патриотизм как свойство личности важен в любое время, но в отдельные исторические моменты государство и общество содействует его активизации. Для этого нужно приобщать подрастающее поколение к основам российской государственности (знание гимна, флага как символов государства), к базовым ценностям русской культуры, развивать историческое мировоззрение и историческую память, формировать уважительное отношение к Отечественной истории. Историко - краеведческий материал формирует патриотизм на эмоционально - чувственном уровне. Поскольку он понятен, доступен школьнику, имеет непосредственное отношение к тому месту, где он вырос. Диалектическое единство региональной и общероссийской истории и культуры, через освоение, изучение поиск материалов по краеведению приобщает к истории России. Исследование Отечественной истории в оптике изучения малой Родины акцентирует гражданско-патриотические свойства личности и актуализирует патриотическое воспитание в современных условиях.

Литература и источники

1. Красильникова О.С. Уроки мужества ветерана Великой Отечественной войны П.П. Крупской как инструмент противодействия фальсификации истории // Проблема фальсификации истории и реабилитации нацизма: сборник материалов Международной научно-практической конференции. – Кемерово: КемГМУ, 2023. С. 99 - 104.
2. Терентьева Г.Г. Патриотическое воспитание старшеклассников в процессе изучения социально - гуманитарных дисциплин (на материале исторического краеведения). Автореф. дисс...канд. пед. наук. Чебоксары, 2008. 24 с.
3. Комаров А.В. Воспитание патриотизма у учащихся старших классов в процессе историко-краеведческой деятельности. Автореф. дисс...канд. пед. наук. М., 2005. 28 с.

УДК 902/904

Красильникова О.С., Чилимова А.М. НОВАЯ ФОРМА ПАТРИОТИЧЕСКОЙ РАБОТЫ С МОЛОДЕЖЬЮ: ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ДИСКУРС

Кемеровский государственный университет

oks-vulf@yandex.ru

angelinacilimova05@gmail.com

По инициативе Министра обороны России С.К. Шойгу в 2016 году было создано всероссийское военно-патриотическое движение Юнармия. Ее участники дети, подростки от 8 до 18 лет. Юнармейское движение использует разные форматы и патриотические практики в своей работе. Наиболее распространенные – это военные сборы, строевая подготовка, получение практических навыков по оказанию первой медицинской помощи и т.д. Юнармейцы активно участвуют в проектной деятельности, помощи ветеранам, участникам СВО. Интересная инициатива была предложена в 2019 году консолидировать Всероссийское военно - патриотическое общественное движение и популярную в России игру КВН. В КВН играют в школах, вузах, на предприятиях, за год в Высшей лиге КВН сыграло около 40 тыс человек [1].

Юнармейский КВН (далее ЮК) имеет свои особенности: 1) возрастной ценз; 2) патриотическая направленность клуба веселых и находчивых. Участники КВН соревнуются в юнармейской форме. Новое направление интегрирует школьников, регламентирует их досуг, объединяет педагогическим форматом и популяризирует патриотические идеи. Мы считаем, что это творческая форма военно-патриотического воспитания. Форма работы ЮК поддерживается на государственном уровне. Финал Всероссийской Юнармейской лиги КВН транслировался на ТК «Звезда», местом дислокации стал Центральный академический театр Российской Армии.

Рассмотрим юнармейский КВН с позиций анализа педагогической среды, под педагогической средой мы понимаем «образовательную среду как часть социокультурного пространства, где взаимодействуют образовательные процессы и где ребенок включается в культурные связи с обществом и приобретает опыт самостоятельной культурной работы» [2, с. 88]. Дифференцируем задачи юнармейского движения: 1) подготовка подрастающего поколения к служению Отечеству, служению в рядах российской армии, повышение престижа армейской службы; 2) проектная деятельность школьников, раскрытие творческого потенциала, всестороннее развитие личности юнармейцев и т.д.

Юнармейский КВН выполняет вторую задачу, это относительно новая форма творчества военно-патриотического движения. Она формирует такие навыки юнармейцев: создание сценического образа команды, умение держаться на сцене, создание творческой программы команды. Анализ движения ЮК показал активность, креативность юнармейцев. Участники демонстрировали творческие навыки, взаимодействовали в команде, приобретали самостоятельный опыт культурной работы, участвовали в ценностно-смысловой коммуникации. ЮК можно считать образовательной средой. Если рассматривать его в контексте юнармейского движения, то он выполняет следующие задачи: удовлетворяет интеллектуальные потребности подрастающего поколения, формирует патриотизм (участники выступают в форме Юармии). ЮК создает «зону ближайшего развития» (определение Л.С. Выготского) творческой сферы, личную творческую историю, связанную с юнармейским движением. Юнармейский КВН создает ситуацию сопричастности своей команде, приобщает к коллективным и патриотическим ценностям и смыслам. Он формирует насыщенную социально-культурную (разнообразные конкурсы: «визитка» команды, музыкальный конкурс, разминка, конкурс капитанов и т.д.) и структурированную (команды, капитан команды, жюри, организаторы и т.д.) среду. Образовательная среда ЮК выполняет соответствующие функции: развивает, воспитывает, информирует, создает ситуацию диалога, обучает коммуникативным навыкам [2, с. 89]. Юнармейский КВН обладает такой характеристикой педагогической среды как интегративность т.к. все участники процесса (игроки, социальные партнеры, жюри, наставники) объединены пространственно-временными социокультурными условиями.

Таким образом, Юнармейский КВН представляет интеграцию двух разноплановых объединений, поддержанных в рамках молодежной политики. Это конвергенция была оправданной, т.к. объединение продолжает работать. ЮК проходит в школах, участники команд занимают активную гражданскую позицию, он создает необходимые условия для творческого формирования личности, приобретения опыта социокультурной работы. Подросток активно взаимодействует со взрослыми (члены жюри, модератор, режиссер, сценаристы программы). Движение ЮК позволяет рассматривать и оценивать его в педагогическом дискурсе как систему ценностно-смысловой коммуникации. ЮК создает педагогическую среду, которая формирует условия для раскрытия творческого потенциала, активной гражданско-патриотической позиции, личностного конструктивного развития подрастающего поколения.

Литература и источники

1. КВН в цифрах и фактах: команды, рекорды и «самые-самые». Электронный ресурс. Официальный сайт РИА Новости. URL <https://ria.ru/20071108/87168263.html> (дата обращения 10.03.2024).
2. Брыкин Ю.В. Анализ понятия «образовательная среда» в современных научных исследованиях // Вестник РМАТ. Педагогические науки. 2016 № 1. С. 85-89.
3. Всероссийская юнармейская лига КВН. Электронный ресурс. URL: <https://yunarmy.ru/projects/vserossiyskaya-yunarmeyskaya-liga-kvn/> (дата обращения 10.03.2024).
4. Семёнов Н. Г. Юнармия как тренд, проект и пример служения Отечеству. Электронный ресурс. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/yunarmiya-kak-trend-proekt-i-primer-sluzheniya-otechestvu> (дата обращения: 10.03.2024).

УДК 372.881.111.1

Лак Ю.А. РОЛЬ РОДНОГО ЯЗЫКА В ОБУЧЕНИИ И ИЗУЧЕНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

ФГБОУ ВО «Кемеровский государственный университет»

Lakhjulia@gmail.com

Использование родного языка в процессе преподавания вызывает споры уже на протяжении многих десятилетий. Одни преподаватели считают, что использование родного языка на уроках - табу, другие придерживаются мнения, что умеренное использование несет исключительно положительный характер.

Берлиц М.Д. одним из первых высказался против использования родного языка, написав в начале XX века статьи о том, что язык должен быть неразрывен с мыслью. Это означало, что необходимо создавать такую среду изучения, чтобы перевод на занятиях был полностью исключен. В настоящее время эта методика называется “методикой полного погружения”. Именно этот слоган является основой маркетинговых кампаний во многих школах и по сей день.

Тем не менее, многие исследователи-лингвисты и преподаватели иностранных языков (Миньяр-Белоручев Р. К. [1], Моро С., Гануца Н, Хэдман К. [2], Аткинсон Д. [3] и др.) остаются убежденными в своих взглядах на дозированное использование родного языка.

Моро С., автор большого количества методических пособий, считает, что использование исключительно иностранного языка на уроках имеет свои недостатки:

1. Объяснение грамматических правил и сложных лексических конструкций отнимает много времени на уроке, таким образом, остается совсем мало времени на воспроизведение новых лингвистических паттернов в речи.
2. Ученики могут испытывать дискомфорт и стресс от непонимания грамматических правил и лексики, особенно ученики начальных уровней, что может привести к снижению мотивации учить иностранный язык.
3. Могут возникнуть проблемы в понимании друг друга, например, ученик может не понять инструкции преподавателя, особенности выполнения заданий, вследствие чего появляется напряженная атмосфера на уроке.

Также Моро С. утверждает, что использование родного языка будет эффективным и оправданным в следующих учебных ситуациях с учениками школьного возраста:

1. Эмоциональная поддержка. Поговорив с учеником по-русски, преподаватель сможет его поддержать, настроить его на позитив.
2. Ученик знает ответ, но не может сформировать его на иностранном.
3. Ученик рассказывает о важном для него событии в жизни.
4. Учитель хочет объяснить правила сложной игры, задания или темы.
5. Учитель хочет проверить, все ли ученики поняли.
6. Учителю требуется провести рефлексию после урока [4].

В отношении использования родного языка студентов языковых ВУЗов высказывались Колкер Я. М. и Устинова Е. С. В своих работах они объясняют, что использование родного языка в преподавании помогает «обучать студентов менее затратно по времени и более эффективно» [5].

Автором был проведен опрос среди студентов 2-4 курсов направления 44.03.05 «Педагогическое образование», профиль «Английский язык и Немецкий язык». Всего в опросе приняли участие 20 студентов.

Студентам были заданы следующие вопросы:

1. Считаете ли Вы полезным, когда преподаватель **полностью исключает** использование родного (русского) языка в преподавании иностранных языков?
2. Считаете ли Вы, что приведение аналогии с русским языком помогает глубже понять структуру иностранного языка?

3. Считаете ли Вы, что переводная семантизация более понятна и эффективна?
4. Всегда ли инструкции к заданиям на иностранном языке Вам понятны?
5. Какое соотношение иностранного и родного языка вы считаете приемлемым на уроке и почему?
6. Допустимо ли студенту говорить на родном языке на уроке? Когда?
7. Результаты опроса были следующие:
8. Чуть более половины опрошенных (52%) считают, что полное исключение использование родного языка в преподавании иностранного языка не является полезным.
9. Подавляющее большинство (82%) считают, что приведение аналогии с родным языком помогает глубже понять структуру иностранного языка. Особенно эффективно это на начальном этапе обучения иностранному языку, когда обучающиеся находят сложным усвоение и использование таких конструкций, которых в родном языке не существует, например, использование глагола to be в английском языке в тех предложениях, где нет обычного глагола, а также определенного (the) и неопределенного (a/an) артиклей.
10. Значительное количество опрошенных (76%) считают, что переводная семантизация более понятна и эффективна. Студенты отмечают, что гораздо лучше запоминают устойчивые фразы и идиомы, если находить похожие по смыслу в родном языке.
11. Большинству опрошенных (58%) понятны инструкции преподавателя на иностранном языке. Такой показатель может быть объяснен тем, что студенты не в полной мере владеют терминологией на иностранном языке.
12. Все опрошенные считают, что использование родного языка не должно превышать 30% по отношению к использованию иностранного. Чуть менее половины опрошенных (47%) считают, что допустимое соотношение родного и иностранного языка должно быть приблизительно 10-20% и 80-90% соответственно. Они объясняют это тем, что полное исключение родного языка будет создавать трудности в понимании инструкций преподавателя, значения новых слов и коллокаций.
13. Около 94% опрошенных считают, что студенту допустимо говорить на родном языке на уроке, когда происходит объяснение грамматики, неизвестных слов, организационных моментов.

Таким образом, можно сделать вывод, что умеренное использование родного языка на занятии улучшит усвоение материала, сделав его более доступным для понимания, сэкономит количество времени на уроке, что позволит проходить учебный курс в оптимальном темпе, а также создаст эффективную коммуникацию между обучающимися и преподавателем.

Литература и источники

1. Миньяр-Белоручев Р. К. Механизм билингвизма и проблема родного языка в обучении иностранному // Иностранные языки в школе. – 1196. – № 5.
2. Гануца Н., Хэдман К. Влияние обучения родному языку на развитие двуязычия: свидетельства сомалийско-шведских билингвов / Н. Гануца, К. Хэдман // Прикладная лингвистика. – 2019. № 40. – С. 108-131.
3. N. Ganuza, C. Hedman. The impact of mother tongue instruction on the development of biliteracy: Evidence from Somali-Swedish bilinguals / N. Ganuza, C. Hedman / Applied Linguistics, № 40. 2019. P. 108-131.
4. Аткинсон Д. Родной язык в классе: заброшенный ресурс? / Д. Аткинсон // ELT Журнал. – 1987. № 41. – С. 241-247.
5. D. Atkinson. The mother tongue in the classroom: A neglected resource? D. Atkinson / ELT Journal, №41. 1987. – P. 241-247.
6. Mourao S. Early Years Second Language Education: International Perspectives on Theories and Practice / S. Mourao. – Abingdon, New York: Routledge, 2015 – 236 p. – ISBN 978-0-415-70527.

7. Колкер Я. М. Роль родного языка в обучении иностранному / Я. М. Колкер, Е. С. Устинова // Иностранные языки в школе. – 2004. – № 2. – С. 20-27.

Научный руководитель – Новоклинова А. В., к. п. н., доцент, Кемеровский государственный университет.

УДК 908

***Лорен Э.В. РОЛЬ ДОРЕВОЛЮЦИОННЫХ МАРИИНСКИХ ФИЛАНТРОПОВ В
РАЗВИТИИ ГОРОДА И РЕГИОНА***

Кемеровский государственный университет

loren-e17@mail.ru

Благодетельность в русском обществе появилась еще в X веке после принятия христианства, когда на личные средства киевские князья стали открывать дома для сирот, бездомных, строить церкви [1, с. 29–30; 2, с.8]. Факторами, способствовавшими развитию крепких традиций русской благотворительности, стали такие качества русского человека, как доброта, гуманность, щедрость. Со временем эта деятельность становилась все шире, благодаря чему стали развиваться меры социального обслуживания (жилье, образование, развитие труда). Также было много равнодушных людей, безвозмездно вкладывавших свои капиталы в развитие культуры, науки и строивших бесплатные больницы, дома дешевого жилья. Изучением зарождения русской филантропии, её особенностей, этапов развития и значения в государстве занимались многие исследователи [3], [4], [5], [6], [7]. Их работы формируют представление в целом об особенностях российской филантропии, в них рассматривается участие разных социальных категорий общества и роль отдельных меценатов в благотворительной деятельности. Становление и значение филантропии отдельных городов и регионов представлено в научной литературе слабо. Данная статья посвящена изучению благотворительной деятельности мариинского купечества, действовавшего в интересах города в XIX – первой половине XX в., и определения её роли в развитии города Мариинска и русской филантропии в целом.

Мариинск, получивший статус города в 1856 году и переименованный из Кийского в Мариинск (в честь императрицы Марии Александровны – жены Александра II), находится на северо-западе угольного края Кузбасс [8, с. 4; 9]. Значимую роль в развитии и процветании города сыграло не только строительство и развитие Большого сибирского тракта (дороги, которая должна была соединить европейскую часть России через Урал и Сибирь с Китаем), но и мариинские купцы.

Мариинское купечество, как наиболее состоятельная часть общества, занимало ведущие позиции и в торгово-экономическом, и политическом развитии города. Для местных благотворителей такое понятие, как социальная ответственность предпринимательской деятельности, не было пустым звуком. Одним из самых известных купеческих родов Мариинска считается род Юдалевичей. Эти купцы умело увеличивали свои капиталы и пускали их в оборот. Часть средств они вкладывали в развитие социальной сферы города. Юдалевичи основали образовательные заведения, больницы, вкладывались в будущее своего города и других людей. Девиз этого рода: «Если живёшь хорошо – помоги тому, кому сейчас трудно» [10]. Исай Абрамович Юдалевич – почётный гражданин города Мариинска, человек, который всю жизнь занимался благотворительностью на благо своего рода и своего города. При своем доме в Боготоле в конце XIX в. Юдалевичи построили еврейскую молельню. 4 года подряд они за свой счёт содержали квартиру с отоплением для вновь созданной телеграфной станции в Боготоле. Неоднократно жертвовали деньгами в школах и церквях, поэтому имели авторитет в селе. С 1883 года Исай Абрамович являлся неизменным директором Мариинского тюремного отделения. Он должен был заботиться о том, чтобы в тюрьмах было продовольствие, свет и

тепло. Исай Юдалевич создал «вечный двигатель» – дело, которое продолжало работать на процветание Мариинска и после его смерти. Он завещал отправлять по 500 рублей каждый год Мариинскому вольному пожарному обществу, Мариинскому городскому мужскому училищу и Мариинской женской прогимназии [10, с. 15–18].

Второй род известных благотворителей – это купцы Гурьевичи. Они не боялись вкладываться в новые сферы (торговля, промышленность, золотодобыча) и развивать новые технологии. Общественная баня, построенная на их деньги, создавалась с использованием современных материалов в стиле «модерн». На деньги купцов Гурьевичей в Мариинске была построена синагога. Во время Первой мировой войны Гурьевичи отправляли средства на обеспечение нужд русской армии. Благотворительность для этих купцов была смыслом жизни. В 1916 году, когда цены на продовольствие в городе резко возросли, Александр Гурьевич выделил для бедных 15 тыс. рублей. На эти деньги закупил зерно и устроил лавку, из которой снабжали население мукой [10, с. 19–25].

Сфера культуры, искусства и развлечений также интересовала местных филантропов. Предприниматель Лейба Манусович в 1899 году организовал просмотр немого кино в зале первого этажа особняка своего брата – Хананя Манусовича Ицкова, купца второй гильдии. Так появился первый в Томской губернии (за исключением Томска) и на территории современного Кузбасса кинотеатр под названием «Фурорь». «Живые движущиеся фотографии» братьев Люмьер поражали любого, кто однажды в тёмном помещении увидел изображение на белом экране [11].

Открытие в 1907 году первой на территории Кузбасса типографии – это заслуга купца второй гильдии Прейсмана. Он взял в аренду двухэтажный особняк и организовал в нём производство печатной продукции, а также мастерскую переплётного дела. Раз в квартал выходил альманах «Окрошка», в котором публиковались городские новости, рецепты, лекала для пошива модных туалетов, стихи и романы [11]. В Мариинске процветала торговля, для которой необходима была реклама. Жители Мариинска имели возможность также читать развлекательную информацию, узнавать о событиях, фактах, происшествιαх.

Местные купцы активно жертвовали средства на развитие образования в городе. Из 852 детей школьного возраста в 1910 году только 147 ребят нигде не учились [11]. В эти годы в Мариинске действовали пять начальных школ Министерства народного просвещения: мужские и женские приходские училища, церковно-приходская школа, частная подготовительная школа, железнодорожное училище, еврейское училище построенное на деньги купеческой семьи Юдалевичей. В 1902 год в Мариинске была открыта женская прогимназия (т.е. неполная гимназия), старейшее образовательное учреждение в Кузбассе. Содержание гимназии частично обеспечивали пожертвования попечителей. В попечительский совет гимназии избирали купцов, дворян, мещан, докторов и других уважаемых граждан, которые могли финансово поддержать учебное заведение. С момента своего основания и по сей день в стенах Мариинской женской прогимназии учатся дети. В этой гимназии ни на один день не прерывался учебный процесс.

Дома, которые строили местные купцы для собственного проживания – это отдельный вид архитектурного искусства, и сейчас они являются уникальными историческими зданиями, которые делают Мариинск настоящим музеем под открытым небом. В особняке купца Абрама Гурьевича и его жены в 2009 году был открыт музей «Береста Сибири». Дом построен в начале XX века и является памятником архитектуры регионального значения. В здании до сих пор сохранился цокольный этаж, где купец хранил мешки с мукой. Сейчас в этих помещениях располагаются выставки и проходят мастер-классы. В доме, где с 1902 года работала типография Л.Д. Прейсмана, на улице Ленина (ранее Большая Московская), сейчас открыт музей истории. Это старинное двухэтажное каменное здание – памятник архитектуры регионального значения. В музее активно идёт выставочная работа. В конце XIX века на улице Большой Московской (ныне улица Ленина) появился дом купцов братьев Хейфиц, в котором они продавали обувь, золотые изделия и многое другое. Также в их доме недолго существовал немой кинематограф. Кинотеатр назывался «Лада». После революции и гражданской войны в

здании располагался горисполком, а с 90-х годов XX века находится народный суд. Каменное здание начала XX века с декором, имитирующим деревянную резьбу, памятник архитектуры Кузбасса с июня 1982 года – в прошлом это дом купчихи Юдалевич, где торговали разными товарами. Сегодня здесь располагается магазин «Книги» [11].

В 2016 году на улице Ленина в Мариинске появилась скульптура «Купец» – памятник мариинским купцам-созидателям, меценатам и благодетелям. У скульптуры есть конкретный прототип – Трифон Тимофеевич Савельев, глава самого авторитетного купеческого клана Мариинска. Семейство Савельевых владело несколькими заводами в городе: пивомедоваренным, мыловаренным и заводом фруктовых вод. Трое представителей этого клана в разное время занимали должность городского головы. Сам глава семейства происходил из крестьян [11].

Таким образом, провинциальный город Мариинск превратился в один из самых развитых торговых и купеческих городов Томской Губернии к началу XX века не без помощи пожертвований купцов. Благодаря им появились школы, типографии, кинотеатры, содержались дома, они вкладывались в новые сферы общественной жизни. Филантропия активно развивается и сегодня, многие сферы общественной жизни регулярно получают благотворительную помощь. Для активизации в обществе благотворительных инициатив, на наш взгляд, необходимо популяризировать примеры филантропии, как местного уровня, так и в масштабах страны и мира.

Литература и источники

1. История России с древнейших времен до наших дней: учебник / коллектив авторов: С.А. Васютин, В.М. Зинякова, О.С. Красильникова, В.П. Литовченко, К.Ю. Маркова, В.А. Мирошник, А.В. Палин (отв. ред.), Р.С. Селезнев, А.Н. Устьянцев. – 4-е изд., перераб. и доп. – Москва : КНОРУС, 2024 – 656 с.
2. Костомаров, Н.И. Русская история в жизнеописаниях ее главнейших деятелей. – М.: Изд-во Эксмо, 2005. – 1024 с.
3. Стог, А.Д. Об общественном призрении в России. – СПб., 1818 (дано по кн.: Антология социальной работы. Т. 3. – М., 1995).
4. Соловьев, В.С. Оправдание добра / Отв. ред. О. А. Платонов. — М.: Инсти-. тут русской цивилизации, Алгоритм, 2012. — 656 с.
5. Сущенко, В.А. История российского предпринимательства : Учеб. пособие для студентов лицеев, колледжей, вузов / В.А. Сущенко. - Ростов н/Д : Феникс, 1997. – 252 с.
6. Бадя, Л.В. Благотворительность и меценатство в России: Краткий исторический очерк / Л.В. Бадя. М., 1993. –183 с.
7. Рункевич, С.Г. Приходская благотворительность в Петербурге: Исторические очерки / [соч.] С. Г. Рункевича. - С.-Петербург : тип. Гл. упр. уделов, 1900. - VIII, 313 с.
8. Дорога длиной в 300 лет. Путеводитель по городу Мариинску для туристов. Кемерово, 2020. – 32 с.
9. Ермолаев, А.Н. Уездный Мариинск. 1856–1917 гг. / А. Н. Ермолаев; под ред. В. А. Волчека. – Кемерово: Кузбассвузиздат, 2008. – 743 с.
10. Мариинские купцы: книга для желающих создавать и преумножать деловые капиталы (к 300-летию Кузбасса): методическое пособие для исследователей локальной истории и проектных команд / под ред. М.Г. Балашкиной. Кемерово, 2021. – 123 с.
11. Дорога длиной в 300 лет. Путеводитель по городу Мариинску для туристов. Кемерово, 2020. – 32 с.

Научный руководитель: ст. преподаватель Маркова К.Ю., Кемеровский государственный университет.

УДК 929

Морнева Е.К., Сагдатдинова А.В. ФЕНОМЕН САМОЗВАНСТВА В ИСТОРИИ РОССИИ

Кемеровский государственный университет

mornevaek@kuzstu.rusagdatdinovaa@mail.ru

Феномен самозванства – одна из самых дискуссионных и загадочных проблем российской истории. Эта тема является актуальной областью исследования. Причины русского самозванства рассматривались в работах известных историков [1], [2], [3], [4], [5], [6], но, несмотря на большое количество имеющихся в наше время мнений по данной теме, многие вопросы остаются открытыми.

В. О. Ключевский в своей работе «Исторические портреты» описывает, что причиной появления самозванцев в России стали проблемы с законностью власти. Также в своей работе он пишет о том, что пресечение династии тоже является фактором появления самозванцев. Отсутствие наследников и прерывание в связи с этим династического рода в совокупности с властолюбием высшего аппарата чиновников создавали благоприятную «почву» для развития самозванства. По мнению В.О. Ключевского, роль, которую сыграли самозванцы в период смуты, была более важной частью, чем сам самозванец и его личность. Самозванство стало иметь некую важность. В работах В.О. Ключевского отмечается, что «... с легкой руки первого Лжедмитрия, самозванство стало хронической болезнью государства» [7, с. 245]. Историк Н. И. Костомаров считал, что главную роль в существовании и продвижении самозванцев сыграли иностранцы, у которых была цель взять под контроль российский престол и распространить католичество [8]. В интервью журнала «Историк» писатель Л. А. Юзефович описал свою точку зрения на феномен самозванства. Он полагает, что самозванцы хотели просто изменить свое место в обществе, стать другими людьми. Л. А. Юзефович писал «Такова сущность этих людей: они не хотят смириться с тем, что у человека есть единственное тело, единственное имя и, следовательно, одна, предначертанная ему линия судьбы». Самозванцы хотели изменить свою жизнь и сделать ее лучше, обманув всю страну [9].

Приведем примеры наиболее известных самозванцев России: Лжедмитрия I и княжны Таракановой. Опираясь на работу Р. Г. Скрынникова, можно сделать вывод о том, что Григорий Отрепьев (Лжедмитрий I) сам был инициатором распространения слухов о своём «истинном» происхождении. В дальнейшем, в ходе своего пути, самозванец находит единомышленников, доверяющих ему и рассматривающих положительные аспекты в возвращении «настоящего» наследника на престол. Польская и русская знать, поддержавшая самозванца, надеялась получить личную выгоду [10]. Но в период продвижения Лжедмитрия I к Москве среди простого русского народа он находил всё больше поддержки. Крестьяне, горожане, беднота, служилые люди вступали в ряды армии самозванца. Возможно, такое поведение русского народа обусловлено его менталитетом, сформированным с древности желанием быть управляемым сильным лидером. Только настоящий царь «по крови», по мнению русского народа, мог навести порядок в государстве. Григорий Отрепьев смог прийти к власти и стать царем, несмотря на то, что был не тем, за кого себя выдавал. Все участники данного исторического периода надеялись, что с приходом к власти кровного наследника состояние государства во время Смуты будет улучшаться. Однако, с течением времени, Лжедмитрий I начинает находиться во все более шатком положении, так как заручиться поддержкой обеих сторон: Речи Посполитой, которая помогла в начале его пути, и высшей русской знати, поддержавшей наследника Ивана Грозного во время восхождения на престол, ему не удастся. Самозванцу необходимо было отдавать иностранным союзникам вознаграждения, а русские бояре так и не дождались обещанной Лжедмитрием власти. Кроме того, русский народ был недоволен своим состоянием. За время правления Лжедмитрия I ухудшилась экономика страны,

ужесточилось положение крестьян. Таким образом, против Григория Отрепьева был организован заговор, его свергли и жестоко убили.

В истории с княжной Таракановой, являющейся одним из самых загадочных персонажей российской истории, особенностью было то, что самозванка представляла себя всем под большим количеством имен, за которыми она скрывала свою настоящую личность. Известность Тараканова обрела благодаря выдачи себя за дочь императрицы Елизаветы Петровны, назвавшись «княжной Володимир» [11]. В момент распространения слуха о живой наследнице аристократы и влиятельные люди Польши, возненавидевшие нынешнюю императрицу Екатерину Великую, принявшую активное участие в разделе ослабевшей Речи Посполитой, начали поддерживать самозванку. Одним из них стал князь Радзивилл, который когда-то потерял свою должность воеводы и был вынужден провести 3 года в изгнании. Поддержку лженаследница также получила и со стороны Турции во время начавшейся очередной русско-турецкой войны, так как единственным лучшим для турок стечением обстоятельств, завершавшем войну в их пользу, было восхождение на престол княжны Таракановой. Свою роль сыграл и Емельян Пугачев – донской казак, организовавший самое массовое в имперской России крестьянское восстание в правление Екатерины II. Во время восстания самозванка распространяла слухи о своем родстве с Пугачевым, о том, что её якобы сводный брат ведет войну для возведения Таракановой на российский престол и возвращения власти роду Романовых [12]. Все обстоятельства, происходившие в период распространения слухов о никогда не существовавшей дочери Елизаветы Петровны, были только на руку самозванке и способствовали ее удаче. Зарубежным странам было выгодно поддерживать лженаследницу, чтобы использовать ее против Екатерины II и иметь на российском престоле своего человека. Князь Алексей Разумовский (фаворит и тайный супруг Елизаветы Петровны) и остальное ближайшее окружение Елизаветы, сохранившее привилегии и власть при Екатерине II, вряд ли верили новой самозванке, но, вспоминая историю Лжедмитрия I, знали, что воцарение лжеимператрицы возможно и не исключали повторения ситуации Смутного времени в России [13]. Ослабление России стало главной задачей зарубежных государств, поддержавших самозванку Тараканову, так как в период правления Екатерины II, Российская империя активно развивалась и укрепляла свое положение на международной арене благодаря военным успехам, становилась более конкурентноспособной, что не устраивало иностранцев. За поддержку княжна Тараканова обещала полякам полную независимость от русского вмешательства и собиралась отдать некоторые русские земли. Однако, повторить успех Лжедмитрия I у нее не получилось. Даже, окружив себя поддержкой иностранцев, княжне Таракановой не удалось склонить на сторону окружение императрицы Екатерины Великой, и самозванка потерпела поражение в своей игре. Княжна Тараканова так и не раскрыла настоящее имя, хотя имела возможность получить свободу взамен на раскрытие своей личности. Она так и умерла женщиной без имени, о которой весь народ думал только то, что на самом деле с ней никогда и не происходило [14].

На основе приведённых примеров, можно предположить, что в успехе самозванцев на пути к их главной цели важную роль играют сразу несколько факторов. Во-первых, это люди из высших слоев российского общества, дворяне, занимающие важные должности, имеющие высокий статус в обществе и заинтересованные в продвижении на престол «своих», «удобных», людей. Во-вторых, вмешательство иностранных государств. Их поддержка российских самозванцев обусловлена желанием подорвать авторитет и могущество России. В-третьих, доверие к самозванцам самого русского народа, так называемая вера в доброго царя. Привычка, формировавшаяся веками, иметь сильного, умного лидера, способного справиться с перипетиями постоянной внешней угрозы и сурового климата.

Изучив данный вопрос, сравнив мнения историков, можно констатировать, что большинство исследователей приходят к выводу о развитии феномена самозванства в большей степени благодаря поиску личной выгоды самих самозванцев и тех, кто принимал участие в их поддержке. Главным «пряником» в поддержке самозванцев являлись обещания лжеперсонажей

народу лучших условий жизни, защиты от врагов, расширение власти для «верхушки» общества. На наш взгляд, причины самозванства в российской истории имеют более глубокие основания и связаны с целым спектром факторов. Возможно, такой быстрый отклик от русского народа в поддержку самозванцев обусловлен желанием народа заявить о своих правах о возможности влиять на устройство государства, иметь самоуправление, пусть даже в такой завуалированной форме.

Феномен самозванства — это обширное понятие, которое не имеет точного исторического значения, а причины его появления требуют продолжения научных изысканий, раскрытия основных проблемных вопросов.

Литература и источники

1. Костомаров, Н. И. Смутное время Московского государства в начале XVII столетия / Н. И. Костомаров. – Кожанчиков Д. Е., 1868–1884. – 784 с.
2. Ключевский, В. О Исторические портреты / В. О Ключевский. – Азбука, 2021. – 480 с.
3. Мыльников, А. С. Испытание чудом. "Русский принц и самозванцы" / А. С. Мыльников. – Наука, 1990. – 272 с.
4. Радзинский, Э. С. Загадка княжны Таракановой / Э. С. Радзинский. – АСТ, 2011. – 365 с.
5. Скрынникова, Р. Г. Самозванцы в России в начале XVII века. Григорий Отрепьев / Р. Г. Скрынникова. – Наука, 1990. – 224 с.
6. Юзефович, Л. А. Приключения самозванцев в России / Интервью журналу «Историк». – 2020. — Текст : электронный // Образовательная платформа [сайт]. — URL:<https://историк.рф/news/1016> (дата обращения: 25.03.2024).
7. Ключевский, В. О. История государства Российского / В. О. Ключевский. – Кнорус, 1987. – 546 с.
8. Костомаров, Н. И. Смутное время Московского государства в начале XVII столетия / Н. И. Костомаров. – Кожанчиков Д. Е., 1868–1884. – 784 с.
9. Юзефович, Л. А. Приключения самозванцев в России / Интервью журналу «Историк». – 2020. — Текст : электронный // Образовательная платформа [сайт]. — URL:<https://историк.рф/news/1016> (дата обращения: 25.03.2024).
10. Скрынникова, Р. Г. Самозванцы в России в начале XVII века. Григорий Отрепьев / Р. Г. Скрынникова. – Наука, 1990. – 224 с.
11. Деко А. Дело княжны Таракановой // Великие загадки истории Княжна Тараканова / пер. И. Алчеева. — М.: Вече, 2004, 2006. — С. 411—434. — 480 с.
12. Радзинский Э.С. Княжна Тараканова. — М.: АСТ, 2017. — 320 с.
13. Тюменцев, И. О. Смута в России в начале XVII столетия: Движение Лжедмитрия II / И. О. Тюменцев. – Наука, 2008. – 692 с.
14. Костомаров, Н. И. Самозванцы и пророки на Руси / Н. И. Костомаров. – Эксмо, 2009. – 352 с.

Научный руководитель: ст. преподаватель Маркова К.Ю., Кемеровский государственный университет.

УДК 902/904

***Неверова Е.Е. ПАТРИОТИЧЕСКИЕ ПРОЕКТЫ КЕМГУ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ
УЧРЕЖДЕНИЙ ВИТЕБСКОЙ ОБЛАСТИ: ИСТОРИЯ РАЗВИТИЯ, ПЕРСПЕКТИВЫ***

Кемеровский государственный университет

lizanever@yandex.ru

Сфера патриотического воспитания – приоритетное направление современной педагогической деятельности и молодежной политики. Она формирует активную гражданскую позицию молодого поколения, привлекает внимание к проблемам сохранения исторической

памяти. Совместные молодежные патриотические проекты разных государств представляют особый интерес. Это возможность межкультурной коммуникации, развитие молодежного направления народной дипломатии, обмен опытом и патриотическими практиками, консолидация подрастающего поколения двух стран. Международные патриотические проекты актуализируют общее историческое прошлое двух государств и позволяют выстраивать долгосрочные проекты взаимодействия по сохранению исторической памяти и уважительному отношению к прошлому.

Одной из эффективных форм такого воспитания является деятельность бойцов «Поискового движения России». 28 сентября 2016 года в Кемеровском государственном университете (далее КемГУ) по инициативе выпускников школьных поисковых отрядов был создан студенческий поисково-добровольческий отряд «Память поколений» (далее СПДО «Память поколений»). На данный момент объединение является единственным в Кузбассе отрядом, функционирующим на базе высшего учебного заведения [1, с. 219].

Целью организации является увековечение памяти погибших в годы Великой Отечественной войны 1941-1945 годов и развитие чувства патриотизма среди студенчества КемГУ. Основная деятельность СПДО «Память поколений» связана с проведением летних поисковых работ на местах боев Великой Отечественной войны в целях выявления неизвестных воинских захоронений и непогребенных останков героев, установления имен и судеб погибших и пропавших без вести при защите Отечества, розыска их родственников [2]. За 7 лет работы студенты приняли участие в 14 полевых выездах, проходивших на территориях Калужской, Тверской, Ленинградской и Волгоградской областях, Республиках Карелия, Крым и Карачаево-Черкесия [3, с. 6]. Помимо экспедиционной деятельности бойцы отряда активно взаимодействуют со школьниками и студентами средне-профессиональных и высших учебных заведений Кузбасса, работают с архивными документами и развивают медиа пространство [4, с. 83].

Проектная деятельность занимает особое место в деятельности СПДО «Память поколений». За годы работы отряд реализовал семь проектов, четыре из которых имеют международный статус. СПДО «Память поколений» сотрудничает с образовательными учреждениями Республики Беларусь: Полоцкий государственный университет имени Евфросинии Полоцкой (далее ПГУ), Полоцкий государственный медицинский колледж им. Героя Советского Союза З.М. Тусноловой-Марченко, Национальный Полоцкий историко-культурный музей-заповедник, средняя школа № 2 имени Е.А. Трапезниковой г. Новополоцка.

Сохранение исторической памяти является приоритетным направлением в воспитании молодёжи двух государств [5]. В 2018 году был реализован патриотический проект «Неугасимая любовь», посвященный увековечению памяти общенационального Героя З.М. Тусноловой-Марченко. Итогом проекта стало издание книги «Неугасимая любовь», ее презентация проходила в образовательных учреждениях Кемерово и Полоцка [6]. Книга, выпущенная тиражом 200 экземпляров, была передана в музеи и образовательные учреждения Кузбасса и Витебской области Республики Беларусь.

В 2019 году был создан Сводный международный студенческий поисковый отряд «Память поколений», в который вошли студенты КемГУ и ПГУ. Совместные мероприятия проходили в формате конференцсвязи. Студенты познакомились с деятельностью ООД «Поисковое движение России», историей поискового движения Республики Беларусь, поделились опытом работы СПОК «Земляк» и СПДО «Память поколений». Кузбасские поисковики провели в Полоцке «Школу молодого поисковика», поделились экспедиционным опытом, полученным на территориях боевых регионах России 1941-1945 годов. Полоцкие поисковики рассказали о специфике работы с архивными документами военного времени и базами данных. В рамках совместной работы поисковиков России и Беларуси бойцы СПДО «Память поколений» провели образовательную программу для студентов КемГУ. Заключительный этап реализации проекта – проведение патриотических мероприятий «Неделя единых действий», приуроченных ко Дню Неизвестного Солдата. Мероприятия проходили в период со 2 по 9 декабря, одновременно на

территории Кемерово, Полоцка и Новополоцка. Всего в мероприятиях проекта приняли более 500 человек [7].

В 2020 году реализован проект «Слово сильнее времени», посвященный общенациональному герою М. С. Прудникову. В его рамках в онлайн формате был проведен урок мужества. Он посвящен подвигу советских солдат в годы Великой Отечественной войны 1941-1945 гг., вкладу Кузбасса к приближению Великой Победы, а также жизни и боевому пути Михаила Сидоровича Прудникова. Слушателями стали учащиеся средней школы № 2 им. Е. А. Трапезниковой г. Новополоцка, студенты и преподаватели ПГУ, сотрудники музея боевой славы г. Полоцка. В рамках проекта была создана видеокнига по произведению «Домик в лесу», написанного М.С. Прудниковым. Книга повествует об освобождении партизанской бригадой «Неуловимые», которую возглавлял Герой, около 300 детей из оккупированного фашистами детского дома в деревне Быковщина Республики Беларусь. В записи книги приняли участие 330 кузбассовцев. Участники проекта из Беларуси оказали содействие в поиске свидетельств о военных действиях партизанской бригады «Неуловимые» на территории Полоцкого района, боевого пути М.С. Прудникова.

Ежегодно, с 2021 года в День единения народов Беларуси и России проводятся онлайн-встречи студентов и сотрудников КемГУ с белорусскими коллегами. На конференции обсуждаются вопросы дальнейшего сотрудничества, а также проводится обмен опытом в сфере патриотического воспитания молодёжи двух государств.

На протяжении шести лет СПДО «Память поколений» проводит областной конкурс поэтов и чтецов «Победный май в стихах моих». С 2020 года конкурс был переведен в онлайн-формат, а в 2021 году к нему присоединились школьники и студенты образовательных учреждений Витебской области Республики Беларусь. Конкурс приобрел статус международного участия.

В октябре 2023 года в ПГУ и в средней школе № 2 имени Е.А. Трапезниковой г. Новополоцка КемГУ презентовал международный патриотический проект «Связаны одной судьбой». Главными героями проекта стали З. М. Туснолобова-Марченко, А. Ф. Лебедев, М. С. Прудников, С. В. Беляев и Ю. М. Двужильный, жизненный путь которых красной нитью проходит через историю двух государств. В ходе проекта были созданы альбомы, повествующие истории вышеперечисленных Героев СССР. Альбомы реализованы с использованием традиционной и AR-технологий (дополненной реальности), что позволяет максимально погружать обучающихся в исторические события. Участниками проекта стали 5000 представителей школьников и молодежи субъектов Российской Федерации и Республики Беларусь [8].

Шестилетний период сотрудничества определил дальнейший вектор работы. 7 февраля 2024 года команда СПДО «Память поколений» объявила о старте нового совместного проекта. В год 80-летия освобождения Республики Беларусь от немецко-фашистских захватчиков, для студентов и школьников Полоцка и Новополоцка будет представлен проект «Интерактивный урок «Разговор о важном»». Проект расскажет о ценностях через призму жизненных историй общенациональных героев Союзных государств: З. М. Туснолобовой-Марченко, М. С. Прудникова, С. В. Беляева. Средство повествования – театрализованная постановка. В рамках проекта команда разработала выставочные фото-экспозиции, посвященные биографиям общенациональных героев и 80-летию со дня освобождения Белорусской ССР от немецко-фашистских захватчиков в ходе наступательной операции «Багратион».

Совместные патриотические проекты КемГУ (Россия) и учреждений Витебской области (Беларуси) актуализируют значимость и необходимость изучения героических страниц истории Великой Отечественной войны. Участие в поисковом движении формирует сопричастность к военным событиям, ценностное осмысление биографий героев. Участие подрастающего поколения в мероприятиях патриотической направленности помогает сохранению исторической правды, осмыслению исключительной роли своей страны и государства в мировой истории, подчеркивает историческую общность двух стран, что в свою очередь детерминирует дружеские отношения в долгосрочной перспективе.

Литература и источники

1. Соловьев Ю.В. Горькая память войны. Новосибирск: Изд-во ООО «Типография Кант», 2022.
2. Поисковый отряд Память поколений КемГУ // [Электронный ресурс]. URL: https://vk.com/pamyat_kemsu (дата обращения 11.02.2024).
3. Есть такая работа – героев в памяти увековечивать // Статус Во № 4. 21.12.2022. С. 6
4. Ульрих И.А. Патриотические формы работы и международная деятельность студенческого поисково-добровольческого отряда «Память поколений» КемГУ // Актуальные проблемы развития образования на современном этапе. Материалы симпозиума в рамках XVIII (L) Международной научно-практической конференции студентов, аспирантов и молодых ученых «Образование, наука, инновации: вклад молодых исследователей», приуроченной к 50-летию Кемеровского государственного университета. Выпуск 24. с. 82-85.
5. Постановление Совета Министров Республики Беларусь от 29.12.2021 № 773 О Программе патриотического воспитания населения Республики Беларусь на 2022–2025 годы. Национальный правовой Интернет-портал Республики Беларусь. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.bgam.by/wp-content/uploads/2022/01/Patrioticheskoe-vozpitanie-naseleniya.pdf?ysclid=lsgdyx07gq696260030> (дата обращения 11.02.2024).
6. 47 лет над «Неугасимой любовью»: в КемГУ презентовали книгу о З. М. Тусноловой-Марченко // [Электронный ресурс]. URL: <https://kemsu.ru/news/2069-47-let-raboty-nadneugasimoy-lyubovyu-v-kemgu-prezentovali-knigu-o-z-m-tusnolobovoy-marchenko/>. (дата обращения 11.02.2024).
7. Сводный поисковый отряд Кузбасса «Земляк» // [Электронный ресурс]. URL: https://vk.com/pamyat_kemsu?w=wall-171349127_199 (дата обращения 12.02.2024).
8. На реализацию проекта «Связаны одной судьбой» КемГУ получит более 1,6 млн рублей // [Электронный ресурс]. URL: <https://kemsu.ru/news/46092-na-realizatsiyu-proekta-svyazany-odnoy-sudboy-kemgu-poluchit-bolee-1-6-mlnrubley/?ysclid=lsj18js4ph470839532> (дата обращения 12.02.2024).

Научный руководитель – канд. философ. наук, ст. преподаватель Красильникова О.С., Кемеровский государственный университет.

УДК 372.881.111.1

Овсянников Е.А. ЭМОЦИОНАЛЬНЫЙ И ИСКУССТВЕННЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

Кемеровский государственный университет»

evgeny-un@rambler.ru

Актуальность данной статьи обусловлена активным внедрением в различные области жизнедеятельности общества технологий искусственного интеллекта, в том числе и области, интересующей нас — обучение иностранным языкам.

Активное внедрение технологий искусственного интеллекта в различные сферы общественной деятельности, включая обучение иностранным языкам, делает данную тему особенно актуальной. В мире сегодня ведутся многочисленные дискуссии о новейшей прогрессивной технологии – искусственном (машинном) интеллекте. Рассмотрим суть этой технологии, которая вызывает столь живой интерес и обсуждения.

Искусственный интеллект (ИИ), или Artificial Intelligence (AI) - это способность компьютерной системы имитировать когнитивные функции человека, такие как обучение и решение задач. С использованием математических функций и логики компьютерная система воспроизводит процессы усвоения новой информации и принятия решений, схожие с человеческими. Возможности искусственного интеллекта уже активно применяются в областях

образования, медицины, экономики, финансовых инструментах, а также в платформах для поиска романтических партнёров, охватывая широкий спектр человеческой деятельности.

Высокая скорость развития искусственного интеллекта в сфере образования заставляет нас, представителей образовательной сферы, задуматься: что произойдёт с тем аспектом человеческого интеллекта, который на данный момент остаётся недоступным для машин – эмоциональным интеллектом.

Эмоциональный интеллект (ЭИ), или на английском *emotional intelligence (EI)*, представляет собой совокупность навыков и способностей, позволяющих человеку распознавать эмоции, понимать намерения, мотивацию и желания как других людей, так и собственные. Кроме того, эмоциональный интеллект включает в себя способность управлять своими эмоциями и эмоциями окружающих людей с целью достижения практических задач.

Человеку нужно развивать эмоциональный интеллект, потому что это является ключевым отличием от нейросетевых технологий. Учёные-нейробиологи доказали, что эмоциональный интеллект пока недоступен искусственному интеллекту, что делает человечество лидером в области разумного мышления.

Искусственный интеллект не способен самостоятельно поставить себе задачу, адекватно реагировать на конфликтные ситуации и принимать решения интуитивно. Интуитивный подход является более эффективной стратегией, чем рациональное мышление. Эмоциональный интеллект обладает уникальными человеческими способностями, такими как интуиция, любопытство, креативность, моральные принципы и способность к рефлексии. Развитие эмоционального интеллекта с детства играет важную роль в жизни человека, не менее значимую, чем развитие рационального интеллекта.

Из этого вытекают противоречия в подходе к обучению и проблема, на которую необходимо обратить внимание в данном материале. Человеку при освоении нового языка доступны несколько путей: изучение языка с помощью искусственного интеллекта или по "классическому методу" - с участием "живого учителя", с учётом его эмоций и личностных особенностей в процессе обучения.

Мощные возможности искусственного интеллекта преобладают над человеческими, однако стоит ли учитывать развитие эмоционального интеллекта у обучающихся? Будет ли эффективным использование умных и беспристрастных нейронных сетей в образовании, если аспект эмоционального развития учащихся остаётся недостаточно учтённым?

При значительном расширении функциональности искусственного интеллекта, замещающего человека в процессе обучения иностранному языку, важно оценить эффективность данного процесса, учитывая вероятность того, что искусственный интеллект будет оперировать вне прямой области внимания.

Предполагается, что уменьшение эмоционального вовлечения в процесс изучения иностранного языка может привести к замедлению темпов усвоения иностранного языка или даже полностью затруднить этот процесс у учащихся.

В основе нашего исследования лежит теоретическое обоснование влияния искусственного интеллекта на процессы обучения. Научное сообщество уже располагает определёнными данными относительно этого вопроса, однако количество исследований в данной области пока остаётся недостаточным, что приводит к неоднозначности в оценке целесообразности применения ИИ в учебном процессе. Дискурс по интеграции ИИ в образовательные учреждения активно развивается, особенно в Соединённых Штатах, где педагоги высказывают различные точки зрения относительно этой новой технологии. Некоторые опасения связаны с возможной угрозой для процесса обучения искусственного интеллекта, в то время как другие подчёркивают важность ответственного использования данной технологии, но сталкиваются с неопределённостью в установлении её этических рамок. В свою очередь, учебные заведения в Азии и Европе всё чаще внедряют ИИ как в дистанционное обучение, так и в административные системы, что способствует развитию инновационных подходов в педагогике.

Исследование, проведённое Boston Consulting Group [1, с. 45], показало, что преподаватели с меньшим опытом в образовательной деятельности получали большее преимущество от использования искусственного интеллекта. Программа помогала им составить план обучения, выявить уровень владения языком обучающегося. С другой стороны, преподаватели с более высоким уровнем опыта и знаний, применяющие прогрессивные подходы в обучении иностранному языку, в основном не получали должного эффекта от возможностей искусственного интеллекта. Исследователи отметили, что современный искусственный интеллект, возможно, эффективнее применять в диалоге с изучающими язык на более низком уровне, где требования более стандартизированы, предсказуемы и менее критичны для понимания.

Рассмотрим классические практики и методики, которые доказали свою эффективность в процессе усвоения нового языка, и проанализируем, что делает эти практики наиболее успешными. Имеется в виду совершенствование языковых навыков через:

1. Погружение в языковую среду, будь то повседневная жизнь в стране изучаемого языка или специально созданная обстановка с единомышленниками, с которыми можно обмениваться мнениями, играть вместе и находить общие интересы.

2. Проживание с носителем языка, особенно в случае близких отношений, что способствует органичному усвоению языка через положительную эмоциональную связь.

3. Изучение языка в критических ситуациях, где необходимость эффективно объяснить, спасти себя или просто выжить, стимулирует интенсивное освоение языка.

При обсуждении эффективности преподавателей языка отмечается, что помимо опыта и квалификации, успех преподающего в большей степени зависит от степени его вовлечённости, живости преподавания и эмоциональной приверженности к делу. Учителя, которые искренне увлечены своей работой и педагогическим процессом, обычно более успешны в передаче материала и мотивации студентов. Это подчёркивает важность эмоционального интеллекта в обучении.

Что объединяет "классически успешные практики"? Очевидно, важную роль играет эмоциональный интеллект. Эмоциональная вовлечённость позволяет обучающемуся преодолеть преграды и достичь поставленных целей. Эмоциональный уровень мотивации, такой как стремление выжить в незнакомой среде, установить позитивные отношения с носителем языка или помочь своему ребёнку освоить язык, играет значительную роль в успешном освоении нового материала. Вдохновлённый учитель способен вдохновить нас на изучение нового иностранного языка, даже если это вызывает страх. Весь процесс, связанный с проявлением эмоционального интеллекта, представляет собой состояние возвышенного творчества, когда познавательные и эмоциональные аспекты человека соединяются для решения сложных задач. Возможно, в участии «эмоционального подъёма» в процессе обучения и кроется ответ на вопрос: почему электронные приложения, разработанные с помощью нейросетей для изучения иностранного языка так и не заменили репетиторов и учителей. Вероятно, что только аспект рациональных доводов рано или поздно снижает интерес учащегося, не находя постоянной эмоциональной поддержки.

Создатели искусственного интеллекта осознают значимость эмоционального вовлечения для успешного продвижения своего продукта – обучающего приложения (включая при этом использование технологии ИИ). Так, в рамках раскрытия темы статьи мы изучили некоторые обучающие приложения для освоения иностранного языка. Такие популярные приложения, как LinguaLeo, Duolingo, Memrise, Simpler.

Приложения на основе искусственного интеллекта, без участия эмоций, с обилием тестов, анкет, грамматических форм и правил быстро утомляют, кажутся скучными и нудными. Разработчики наиболее популярных обучающих программ привлекают именно эмоциональную компоненту в свои продукты: соревновательный момент (возможность видеть участие друзей из своих контактов), поощрительные «подарки» (звёздочки, «вкусняшки» и пр.), геймификация (игровое обучение). Так, производители обещают в своём обучающем продукте обучение языку

по любимым трекам, фильмам и книгам, «всё обучение построено на геймификации, так что вы не потеряете интерес к английскому, будете постоянно чувствовать прогресс и стимул двигаться дальше» (описание к приложению «LinguaLeo»), «приложение с необычным игровым подходом, которое превратит изучение английского в удовольствие» (описание к приложению «Memrise»).

При анализе опыта работы преподавателя английского языка в средних классах МАОУ «СОШ №85» г. Кемерово подтверждается гипотеза о возрастании интереса к усвоению знаний при наличии эмоционального компонента. В рамках исследования была применена технология геймификации: ученики использовали обучающее приложение «Kahoot» на своих смартфонах. С помощью данного приложения закреплялись грамматические правила, лексика и другие аспекты обучения. Приложение было устроено так, что итоговые результаты (рейтинг) учащихся были видны всему классу в режиме онлайн на интерактивной доске. Быстрая смена лидеров вызывала у учеников энтузиазм и стимулировала активное участие к выполнению заданий. Проверка знаний после ряда игр на заданную тему выявила более высокий уровень знаний в сравнении с классом, где интерактивная геймификация не применялась. Игра, удовольствие, признание, победа, вдохновение, любопытство – всё это составляющие нашего эмоционального интеллекта, имеющего приоритет перед рациональным интеллектом, что и способствует более успешному освоению нового материала, в том числе и изучении иностранного языка.

Таким образом, мы можем сделать вывод, что при всеобъемлющем участии искусственного интеллекта без вовлечения эмоциональной составляющей в образовании уровень эмоционального интеллекта будет снижаться, а значит, и будет снижаться качество усвоения материала. Если бы мы учили язык для того, чтобы писать на нём тесты, анкеты – то, возможно, искусственный интеллект стал бы неплохой заменой живому учителю. Но мы учим новый язык, чтобы открывать для себя новый мир, восхищаться им, встречаться с новыми людьми, заводить отношения, изучать, составляя свое мнение, общаться для поиска новых друзей, даже искать свою любовь в новой языковой среде. Всё перечисленное выше включает в себя неотъемлемой компонентой именно эмоциональный интеллект. Поэтому, включение эмоционального интеллекта должно сопровождать ученика на всём пути изучения иностранного языка.

Литература и источники

1. Artificial intelligence and English language teaching: Preparing for the future / A. Edmett, N. Ichaporia [et al]. – Text : electronic // British Council. – 2023. – URL: <https://doi.org/10.57884/78ea-3c69> (access date: 27.03.2024).
2. Ltge, C. Digital teaching and learning perspectives for English language education / C. Ltge, T. Merse (Eds.) – Tübingen : Narr Francke Attempto Verlag, 2021. – 257 с. – Текст : непосредственный.

Научный руководитель – к. п. н., доцент Новоклинова А.В., Кемеровский государственный университет.

УДК 378

Плешкова В.О. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЦИФРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ КИТАЙСКОМУ ЯЗЫКУ

Кемеровский государственный университет
Vladavp11@gmail.com

Аннотация. Данная статья посвящена вопросу использования цифровых технологий, в том числе искусственного интеллекта в процессе обучения китайскому языку. Современная система образования требует особого внимания к использованию современных образовательных

технологий. Нами рассмотрено включение онлайн-инструментов и систем искусственного интеллекта для эффективного обучения китайскому языку. В статье описывается опыт анкетирования студентов направления «Лингвистика» на базе Кемеровского государственного университета.

Ключевые слова: цифровые технологии, обучение иностранным языкам, китайский язык, инновации.

Abstract. This article is devoted to the issue of using digital technologies, including artificial intelligence, in the process of teaching Chinese. The modern education system requires special attention to the use of modern educational technologies. We have considered the inclusion of online tools and artificial intelligence systems for effective Chinese language teaching. The article describes the experience of questioning students of the “Linguistics” major at Kemerovo State University.

Keywords: digital technologies, foreign language teaching, Chinese language, innovation.

Глобализация и межкультурное взаимодействие в наши дни определяют требования рынка труда к знанию иностранных языков. Изучение китайского языка в современном мире становится одним из наиболее популярных и востребованных направлений среди студентов-лингвистов. Однако, несмотря на растущий интерес к языку и культуре Китая, процесс изучения китайского языка остается сложным для многих студентов. Система грамматики, особенности письменности и произношения вызывают трудности у изучающих восточного языка. Отдельные проблемы в изучении языка может вызывать недостаточное количество аудиторных часов в университете, работа исключительно с печатными учебными материалами без включения в онлайн процесс, а также отсутствие естественной среды общения и сложность живого общения с носителями языка в современных условиях.

В настоящее время наблюдается активный рост использования цифровых технологий в образовательных организациях. Цифровая эпоха оказывает ключевое влияние на все сферы жизни современного общества, в том числе на сферу обучения. Образование претерпевает существенные изменения в связи с технологическим прогрессом.

К. Шваб рассматривает цифровизацию как четвертую революцию после информационно-коммуникативных технологий, которая основывается на виртуальном пространстве, посредством доступа в сети Интернет, активным использованием девайсов, а также искусственного интеллекта [2].

В 2016 году в рамках федерального проекта «Современная цифровая образовательная среда в Российской Федерации», была утверждена программа по «Развитию образования» на 2016 – 2020 годы. В рамках этого проекта предполагалось внедрение новых технологий образования, возможность выбора индивидуальных образовательных маршрутов и траекторий, широкое использование цифровых инструментов для усовершенствования всей системы образования. В 2020 году на его смену была разработана и утверждена новая государственная программа «Развитие образования» в рамках проекта «Современная цифровая образовательная среда», реализуемая до 2025 года. Основными направлениями проекта являются создание цифрового пространства в образовании, доступности онлайн инструментов для обучения, а также индивидуализация обучения. Таким образом, новая государственная программа должна поддерживать переход к цифровой эпохе в образовании. Это требует индивидуального подхода к обучающимся, выбора современных методов и форм обучения, использования цифровых средств для совершенствования всей системы образования.

В данном контексте использование цифровых технологий и искусственного интеллекта в процессе обучения китайскому языку является перспективным направлением для решения существующих проблем, преодоления трудностей и повышения эффективности образовательного процесса.

В рамках магистерского исследования, посвященному использованию цифровых средств для обучения иностранному языку, нами был проведен опрос студентов второго курса направления «Лингвистика» Кемеровского государственного университета. Целью проведения

опроса являлось выявление существующих трудностей и проблем, возникающих у студентов в процессе изучения китайского языка. Опрос содержал вопросы об использовании студентами цифровых средств и искусственного интеллекта для изучения китайского языка. Отдельное внимание уделялось определению сложностей, которые возникают в процессе обучения, а также аспектам языка, вызывающим наибольшие затруднения.

Студентам были заданы следующие вопросы:

Используете ли вы цифровые технологии (онлайн инструменты и сервисы, искусственный интеллект) для изучения китайского языка? Если да, то какие?

Какой аспект китайского языка (чтение, аудирование, письмо, говорение) представляется вам наиболее трудным?

Как, по вашему мнению, цифровые технологии могли бы помочь вам в изучении аспекта, вызывающего трудности? (Какие инструменты? На что они направлены?)

Результаты опроса показали, что абсолютно все студенты используют цифровые технологии для изучения китайского языка. Самыми популярными ресурсами являются сервисы онлайн-перевода с русского языка на китайский и с китайского языка на русский. Некоторые студенты также отмечали сервисы, используемые для изучения лексики (сортировка слов по тематическим группам) и сервисы, помогающие в правильном написании иероглифов (порядок иероглифических черт).

По мнению 76% испытуемых (38 человек), самым сложным аспектом изучения китайского языка выступает говорение. 14% опрошенных (7 человек) отметили, что испытывают наибольшие сложности в аудировании, 6% (3 человека) считают трудным чтение и лишь 4% (2 человека) студентов испытывают трудности с письмом.

Данные, полученные нами в результате проведения опроса, позволили нам выявить основные потребности студентов, изучающих китайский язык, в использовании цифровых технологий. Студенты, испытывающие трудности с говорением, выразили необходимость в технологии, выступающей онлайн-собеседником, свободно говорящем на китайском языке. Стоит отметить, что в таком инструменте нуждаются и те, кто считает наиболее сложным аспектом аудирование. Опрошенные предположили, что виртуальный собеседник, способный озвучивать свои высказывания, смог бы решить проблему трудности восприятия иностранной речи на слух. Среди востребованных инструментов также оказались сервисы, предоставляющие аудио и видеоматериалы, подобранные по уровню владения изучаемым языком. Для решения проблем с чтением студенты считают полезными сервисы онлайн транскрипции и перевода иероглифической записи в систему букв латинского алфавита (пиньинь). Трудности написания иероглифов, по мнению испытуемых, могли бы решить технологии, представляющие поэтапное (пошаговое) написание китайских символов.

Таким образом, результаты проведенного опроса продемонстрировали, что студенты прибегают к использованию онлайн сервисов исключительно для перевода текстов и, в редких случаях, изучения лексических тем. Опрошенные нами студенты не используют массив цифровых технологий, включая искусственный интеллект, для изучения китайского языка. Было выявлено, что одной из наиболее значимых проблем является сложность в речевом общении на изучаемом языке. Аспект говорения оказывается особенно сложным в виду недостаточного количества времени, отведенного на практику, а также отсутствие живого взаимодействия с носителями языка или другими говорящими. Опрос также позволил выявить потребность студентов в использовании цифровых технологий, выступающих в роли онлайн-собеседника на китайском языке.

На основе полученных данных и выявленных потребностей студентов, нами определены перспективы для дальнейших исследований в области обучения иностранным языкам с использованием цифровых технологий. К перспективам научного исследования мы относим разработку онлайн курса с использованием цифровых технологий и инструментов, направленного на совершенствование навыков говорения и аудирования. Содержание курса может включать в себя аудио и видеоматериалы, способствующие развитию навыков

понимания устной речи и произношения, интерактивные задания, позволяющие провести самопроверку полученных знаний. Отдельное внимание стоит уделить внедрению технологий систем искусственного интеллекта, выступающего в роли виртуального собеседника. Данные технологии предоставляют возможность практики устной речи и слухового восприятия, а также проверки и корректировки ошибок, допущенных обучающимся.

Данное направление отвечает современным требованиям в области цифровизации образования, а также соответствует Федеральному закону "О современной цифровой образовательной среде". Разработка и реализация курса позволяет решить выявленные проблемы в изучении китайского языка, преодолеть трудности, связанные с общением на иностранном языке, а также значительно повысить уровень мотивации к изучению иностранного языка.

Литература и источники

1. Приоритетный проект в области образования «Современная цифровая образовательная среда в Российской Федерации» [Электронный ресурс]/ Режим доступа: <http://neorusedu.ru/about> (дата обращения: 25.03.2024)
2. Шваб Д. К. Четвертая промышленная революция [Электронный ресурс]/ Режим доступа: <http://mybook.ru/author/klaus-shvab/chetvertya-promyshlennya-revolyuciya/read/> (дата обращения: 25.03.2024)

УДК 159.9:378

Рзянкин О.С. ПРИЕМЫ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ПАМЯТИ КАК ФАКТОР ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ОБУЧЕНИЯ

Кемеровский государственный университет

oleg.r0804@gmail.com

Актуальность темы исследования определяется тем обстоятельством, что память, как элемент познавательной активности человека, играет исключительно важную роль в развитии когнитивных способностей человека и напрямую связана с эффективностью восприятия больших объемов необходимой информации. В этой связи память нуждается в постоянном развитии и совершенствовании.

Человеческая память – сколько неизвестного и неразгаданного таится в этих словах. По сей день память человека - загадка не только для простых обывателей, но и для многих ученых. Однако известно, что человек обладает способностью усваивать колоссальный объем информации, его память практически не имеет границ. По мнению ученых, человек в течение своей жизни использует не более 1% объема мозга. Данное обстоятельство противоречит мнению тех, кто утверждает, что новый поток информации, попадая в наш мозг, вытесняет старую информацию и занимает ее место. Узнавая новое, мы не забываем старое, просто откладываем его на дальнюю полочку в нашей библиотеке знаний. Если мы и не помним всего, то это потому, что плохо усвоили новое некогда знание. В современном мире человеку становится все сложнее разобраться в потоке информации. Некоторые сведения поверхностны и не имеют большого значения, однако мы запоминаем их охотнее, нежели то, что нам действительно нужно. И в тоже время мы в любой момент можем вспомнить назойливую песенку из рекламы, нежели нужную нам информацию. Вообще память можно сравнить с бескрайним лесом. Новые знания в нем – какие-то объекты, спрятанные в лесу. Наша задача – вспомнить, где они находятся и проложить к ним тропинки, но такие, чтобы в будущем мы вновь могли вернуться к нашим объектам. Чтобы проложить эти самые тропы потребуется время и силы, то есть нужно заниматься и тренироваться с помощью специальных техник. Именно о таких техниках и пойдет речь дальше.

Первая техника - концентрация внимания. Внимание - один из важнейших компонентов памяти. Для того чтобы информация была усвоена необходимо активно следить за ней, нужно

максимально удалиться от всех отвлекающих факторов, например, телевизора, музыки и прочего. Но как же развить внимание? Есть несколько способов. Первый способ описал Том Вуджек, автор в книги "Тренировка ума", в которой предлагает элементарное упражнение для тренировки и развития внимания, так называемый метод "двухминутной концентрации". Его суть состоит в необходимости в течение двух минут фокусировать свое внимание на движении секундной стрелки часов. Задание можно усложнить, например, делать это упражнение в комнате с работающим телевизором [1, с.7-8].

Еще один способ – это развитие скорочтения. Данная методика тесно соприкасается с техниками развития не только внимания, но и памяти. Обучение скорочтению, как правило, начинается с так называемых таблиц Шульте. Эта таблица представляет собой прямоугольник, который делится на множество ячеек, в каждой из которых находятся числа, причем эти числа не повторяются. Сами ячейки могут различаться по форме и размерам. Задача испытуемого состоит в том, чтобы последовательно находить числа, следующие друг за другом в натуральном ряду, не отрывая взгляда от середины таблицы, то есть, он должен видеть числа периферийным зрением. Первоначально всё будет казаться расплывчатым, но постепенно зрение приобретет большую фокусированность и определенность. Формирование данного навыка, безусловно, поможет развить внимание и вместе с тем, изучать и запоминать большие массивы информации гораздо быстрее, чем это делают другие люди.

Следующий метод предполагает отказ от зубрежки как средства запоминания информации. Данная техника подразумевает использование смысловых цепочек. Для начала стоит отметить, что изучение материала в течение нескольких дней, например, дает больше пользы, нежели заучивание информации в течение ночи, как часто делают студенты и школьники в преддверии серьезных контрольных или сессии. Таким образом, информация лучше усваивается и обрабатывается мозгом. Исследования показывают, что студенты, которые регулярно учатся, запоминают материал лучше и им легче вспомнить нужную информацию через некоторое время. Итак, данная техника подразумевает «разбитие» большого текста на отдельные смысловые части. После этого необходимо построить цепочку из фактов, слов, цитат, содержащихся в данной части, в логическом или хронологическом порядке. Данная методика позволяет максимально сократить текст, но при этом не утратить его сути. Важно после построения подобных цепочек проверить их связность и собственное понимание информации [2, с. 145-147].

Еще одна техника развития памяти - метод Цицерона. Известно, что Цицерон обладал феноменальной памятью на даты и исторические события, цитировал по памяти различных авторов, практически никогда не пользовался записями во время выступлений. Как ему это удавалось? Оказывается, что Цицерон разработал собственный метод запоминания информации, получивший название «Система Римской комнаты». Суть этого метода заключалась в мысленном распределении информации в хорошо знакомом помещении, причем особым образом. Для того, чтобы воспроизвести необходимую информацию достаточно было вспомнить ее пространственное размещение. Во время публичного выступления Цицерон мысленно представлял себе помещение с «хранившейся» в нем определенной информацией и воспроизводил ее в своей речи. Для использования метода Цицерона, необходимо выбрать знакомое помещение, «разместить» в нем нужную информацию и определиться с порядком ее обхода, главное, чтобы те или иные особенности интерьера четко ассоциировались с конкретной информацией. Необходимо наметить отправную точку мысленного обхода помещения и определить его порядок (например, по часовой стрелке). На начальном этапе надо несколько раз проделать этот маршрут вполне реально, а не ментально, последовательно запоминая предметы интерьера, встречающиеся на пути. «Римской комнатой» может быть и уличное пространство, например путь от остановки общественного транспорта до подъезда своего дома или места учебы. Во время такой прогулки надо хорошо запомнить встречающиеся Вам на пути те или иные объекты и внести их в список. Использование данного метода позволяет представить в памяти комнату и предметы, находящиеся в ней. Причем каждый

предмет связан с какой-либо информацией. Особенности данного метода выступают возможность применения его в любом месте, будь то улица или какая-либо аудитория, а также быстрота осваивания, для этого достаточно нескольких тренировок [3].

Следующий метод развития памяти, получил название метода Айвазовского, в честь выдающегося русского художника-мариниста И.К. Айвазовского. Этот метод ориентирован на формирование фотографической памяти. И.К. Айвазовский обладал даром мысленно фиксировать морскую волну в динамике, движении и затем переносить ее образ на холст, так, чтобы волна не казалась застывшей, а напротив, была живой, вполне реальной. Суть данной техники состоит в том, чтобы в течении пяти минут внимательно рассматривать предмет, человека или пейзаж, а затем, закрыв глаза, мысленно воспроизвести нужный объект в памяти. Также можно попробовать нарисовать нужный объект, это лишь повысит эффективность данного метода.

Не обойдем стороной и мнемонику. Данный метод представляет собой определенную совокупность приемов, использование которых значительно упрощает процесс запоминания информации. Он заключается в выстраивании ассоциативных рядов и определенной последовательности действий. В мнемонике выделяется несколько наиболее известных техник:

акроним: вы составляете комбинацию букв, которая «шифрует» полную информацию для запоминания; акrostих: вы придумываете стихотворение, в котором начальные буквы строк образуют какое-либо слово; ключевые слова: вы выделяете во фразах ключевые слова. Вспоминая их, вы восстанавливаете в памяти всю фразу; рифмизация: вы придумываете рифмы, чтобы запомнить слова или цифры; техника образ - имя (подходит для запоминания имен): вы придумываете любую яркую связь между именем человека и его физическими характеристиками [4].

В это же время не стоит забывать, что постоянные тренировки и нагрузки не принесут пользы, если забывать о таких важных вещах как сон, правильное питание, прогулки на свежем воздухе и, конечно же, положительные эмоции. Последнее особенно важно, потому что постоянные стрессы и депрессии приводят не только к ухудшению памяти, но и ухудшению общего состояния организма. Хорошая память – упорный труд, который при регулярном повторении принесет лишь пользу.

Литература и источники

1. <http://psychologi.net.ru/1/Vudzhhek.pdf>
2. Таранцов, А. А. Пути, приемы и средства улучшения памяти / А. А. Таранцов, А. В. Таранцова. — Текст: непосредственный // Юный ученый. — 2017. — № 1 (10). — С. 145-147. — URL: <https://moluch.ru/young/archive/10/729/>
3. <https://www.verywellmind.com/great-ways-to-improve-your-memory-2795356>
4. studme.org/19620427/psihologiya/priemy_uluchsheniya_pamyati

Научный руководитель: к.и.н., доцент Батурин С.П., Кемеровский государственный университет.

УДК 37.091.33.83

Светцова М.А. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЦИФРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ НА УРОКАХ ИСТОРИИ И ОБЩЕСТВОЗНАНИЯ: НОВЫЕ ПОДХОДЫ И ИДЕИ

Кемеровский государственный университет

777perfekt777@mail.ru

Возникновение новых цифровых технологий и различных цифровых инструментов непосредственно оказывает большое влияние на модернизацию и изменение современного образования. Урок, на сегодняшний день, рассматривается в качестве социального заказа и прогрессивному учителю необходимо соответствовать новым требованиям предъявляемым

обществом. Необходимо идти в ногу со временем, создавать инновационный качественный урок, посредством использования актуальных программ, который будет привлекать учеников и способствовать повышению мотивации и развитию знаний, умения и навыков в целом. На данный момент особое внимание в обучении уделяется самостоятельной работе ученика с информацией, ее поиском, переработкой и дальнейшим использованием в жизни. Учитель играет своего рода роль ментора, который показывает путь к информации, методам работы с источниками, а ученик выбирает свой способ ее усвоения.

Интеграция цифровых технологий в образовательный процесс стало важным шагом в развитии качественного образования, целью которого является равное и качественное образование для всех. Благодаря современным техникам в учебном процессе у учителей появилась возможность расширить и оптимизировать возможности презентации учебного материала для всех учащихся вне зависимости от формы обучения. Специфика этих технологий и средств состоит в том, что они не просто транслируются учителями или открываются обучающимся, но находятся в области интерактивного взаимодействия, в процессе которого обучающимися активно создаются и критически исследуются новые знания [1, с. 95]. В рамках таких предметов как история и обществознание, где учащимся необходимо запоминать большое количество информации, использование различного рода методов способствует визуализации и комплексного подхода к теме в целом.

Для того чтобы определить реальные возможности цифровых средств и пользу их внедрения в нашей школе среди параллели 9-х классов были выбраны два класса с одинаковой мотивацией к обучению и качеством знаний по предмету истории для более точных результатов по окончанию наблюдения. Для проведения исследования были определены две темы: «СССР накануне Великой Отечественной войны» и «Начало Великой Отечественной Войны». Первую тему в 9 «А» учитель объясняла с помощью различных цифровых ресурсов (видео, интерактивные упражнения, QR задания), в 9 «В» с помощью учебника и обсуждения темы. Вторую тему в 9 «А» объясняли, наоборот, на основе учебника, в 9 «В» в урок интегрировали цифровые технологии. После первой и второй темы учащимся в конце урока были предложены тесты, для определения уровня усвоения новой информации. Результаты тестирования показали, что при использовании традиционных методов обучения у учащихся уровень усвоения знаний ниже, чем при использовании цифровых технологий (см. рисунок 1).

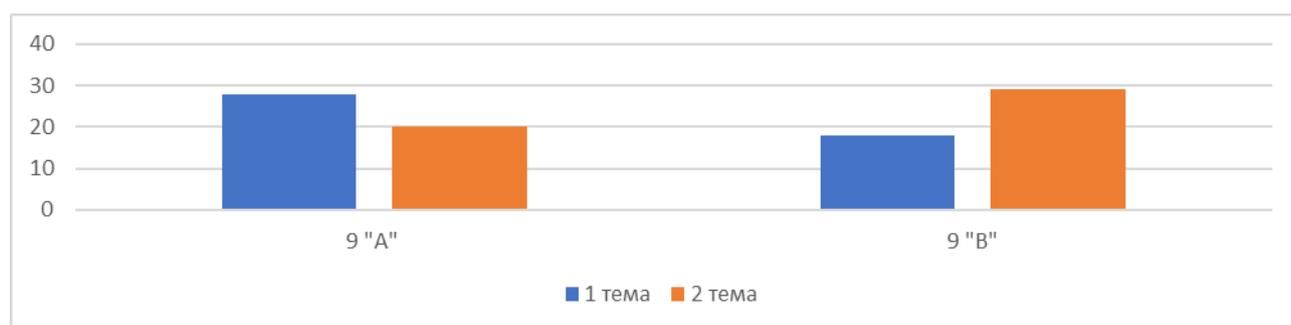


Рисунок 1. Использование цифровых технологий на уроках истории

Можно сделать вывод, что применение электронных средств способствуют более увлекательному и запоминающемуся представлению информации, помогают улучшить атмосферу в классе, а также сделать подачу темы более гибкой, что позволит учащимся с разным уровнем мотивации знаний усвоить ее.

Внедрение таких цифровых средств на уроках истории и обществознании как мобильные устройства, смарт-доски, планшеты, виртуальные приложения, онлайн-ресурсы является одним из эффективных методов обучения молодого поколения. На уроках мной постоянно используются интерактивные презентации и видеоролики (EdPuzzle, Presentory, Kapwing) для лучшей визуализации и объяснения исторических событий, знакомством с известными

личностями, а также для представления социальных процессов. Цифровые сервисы, как интерактивные карты, виртуальные экскурсии (Google Earth), позволяют организовать виртуальные экскурсии по историческим местам в режиме реального времени, показывая ученикам различные культурные и исторические достопримечательности, посетить древние города, исследовать археологические находки в музеях по всему миру, не выходя за пределы класса (см. рисунок 2, рисунок 3).

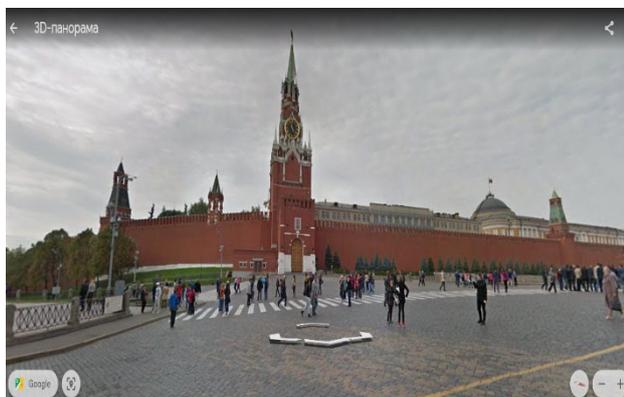


Рисунок 2. Google Earth



Рисунок 3. Google Earth

Эффективным способом интеграции цифровых технологий также можно считать использование мультимедийных материалов, QR кодов, интерактивных карточек, которые были сформированы на базе различных онлайн платформ (Kahoot, Nearpod, Mentimeter, Quizgecko, Wordwall, Quizizz). Данный способ способствует не просто разнообразить учебный процесс, а также привлечь учащихся к созданию собственных мультимедийных материалов и участию в обсуждениях на различных онлайн платформах, проектных конкурсах и конференциях (см. рисунок 4, рисунок 5).

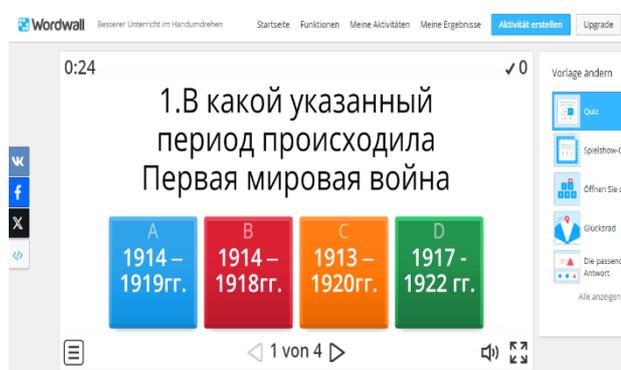


Рисунок 4. Wordwall

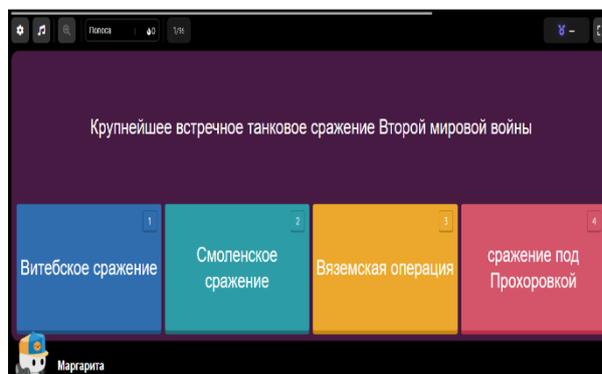


Рисунок 5. Quizizz

Факт применения информационно-коммуникативных технологий позволяет оптимизировать процесс обучения. Это обусловлено тем, что техническая поддержка занятий создает более комфортные психологические условия, снимает психологические барьеры, усиливает роль обучающихся в выборе средств, форм и темпов изучения различных тем программы, повышает качество образования вследствие обеспечения индивидуального подхода в обучении. Средства ИКТ очень важны для полноценной организации современного занятия [2, с. 40]. Современные учащиеся уже привыкли к ежедневному использованию различных гаджетов, поэтому использование цифровых технологий на уроках делает процесс обучения комфортным и позволяет им активно участвовать в процессе обучения, развивать самостоятельность, ответственность и критическое мышление.

Мощный инструмент, который также на данный момент представлен в качестве цифровых технологий – игры и квесты. Геймификация – незаменимый инструмент образовательной деятельности для решения задач в форме увлекательного игрового процесса с правилами, ролями, виртуальными наградами, миссиями, возможностью делать осмысленный выбор для достижения игровой цели в одиночку или совместно [3, с.112]. Обучающие игры и квесты на уроках истории и обществознания предоставляют учащимся возможность изучить тему от лица реальных известных личностей или выдуманных супергероев, проходя различные миссии и задания, которые могут выполняться как в одиночку, так и совместно с одноклассниками (Castle Quiz, Branch Track, Kupiter). Цифровая геймификация выступает не просто в виде развлекательной части урока, а как эффективный помощник современного учителя. Те навыки по поиску, анализу информации, систематизации, которые получают ученики на таких уроках, поможет им в дальнейшем самостоятельно находить нужную информацию

Важно отметить, что использование цифровых технологий на уроках истории и обществознания требует от учителя не только цифровой грамотности, но и творческого подхода. Методологические разработки в образовании прогрессируют очень медленно. Информационное образовательное пространство оказалось не в полной мере готово и находится на данном этапе в процессе «умножения» нужных ресурсов и материалов. Необходимо уметь целесообразно подбирать информацию, адаптировать ее под возраст и уровень знаний учащихся. Заметим, что использование различных платформ для проведения уроков не дает гарантии, что ученики будут заниматься изучением предмета, а не посторонними вещами.

Тем самым возникает необходимость создавать качественный материал, который соответствовал бы нашим программам и требованиям к знаниям учащихся и помогал подготовить их не только к успешному выполнению самостоятельных и контрольных работ, а в дальнейшем и выпускных экзаменов, но и использованию полученных знаний на протяжении всей жизни. Соответственно необходимо владение проектировочными умениями с перспективным планированием, разработка системных, кратких, доступных и самое главное красочных уроков и упражнений для всех педагогов.

В целом, для развития качественного учебного процесса, необходимо уделять внимание методологическим разработкам использования цифровых технологий в образовании. Учителя в первую очередь должны быть готовы не только использовать цифровые технологии, но и обучать учащихся правильному анализу информации, полученной из различных источников.

Таким образом, использование цифровых технологий на уроках истории и обществознания представляет собой важный шаг в развитии отечественного образования. Целесообразное их применение может сделать учебный процесс эффективным для всех участников образовательного процесса.

Литература и источники

1. Опалько С. Г., Цифровая педагогика в системе образования / С. Г. Опалько // Успехи современной науки, 2016, 12(2), С. 95-97.
2. Бородина Н. А., Информационные технологии в образовании: монография / Н. А. Бородина, С. В. Подгорская, О. С. Анисимова; Донской ГАУ. - Персиановский: Донской ГАУ, 2021. – 168 с.
3. Ефремова, Н. Ф. Основы цифрового обучения: учебное пособие / Н. Ф. Ефремова, И. Ю. Платонова, М. А. Галушка. – Москва: Директ-Медиа, 2023. – 184 с.

Научный руководитель – кандидат культурологии, доцент Васькина О.Э., Кемеровский государственный университет.

УДК 33

**Смирнова М.В. ДЕЛЕГИРОВАНИЕ КАК ЧАСТЬ УСПЕШНОГО УПРАВЛЕНИЯ
КАДРАМИ И ЖИЗНЬЮ**

Кемеровский государственный университет

Brigada70smirnov@yandex.ru

Делегирование – умение осуществить деятельность и даже жизнь эффективно. Конечно, оно связано с менеджментом и охватывает любую сферу целенаправленного действия человека. То есть не только сферу деятельности, но и повседневную жизнь.

Менеджмент жизни – тоже работа, и влияет на субъект намного больше, чем большинство придает ему значение, так как организация жизни – фундамент, на котором уже располагаются составляющие нашего дня и жизни в целом. Трудоголики, лодыри, люди, не имеющие хобби, не умеющие отдыхать душой и телом, не умеющие распределять время отдыха и работы, не знающие своего КПД в течение дня – плохие менеджеры своей жизни, читайте, как и плохие работники.

С взрослением человек замечает, что ему не хватает времени в сутках, а иногда время тянется неумолимо долго. При чем, это происходит как с трудоголиками, так и с лодырями (потому что это про неумение распределять свое время, а в какую сторону повернут маятник – неважно). Для восстановления баланса времени и КПД человеком было внедрено делегирование. Внутри большой компании или частным случаем «внутри» жизни одного человека, но, делегирование – это распределение функций.

С чего начать делегирование? Ведь не так просто допустить отдать свои, даже второстепенные, функции другому. Именно для развеивания этого страха, мнимого внушения своей незаменимости, необходимо:

1. Внедрить допущение, т.е. фразу «допустим...». Она универсальна для мозга, Ваш разум не посчитает страшным, если мы допустим отдать еженедельную поддерживающую уборку старшему ребенку, ежемесячную генеральную – нанятому помощнику по дому, мытье своей машины – мужу, составление рабочего плана дня – помощнику в подчинении, ответы в мессенджерах – ему же.

Делегирование – это не про удел бездельников, это про то, чтобы не тратить, в первую очередь, ментальную энергию на то, что могут сделать другие люди, чтобы потратить ее там, где нам замены быть не может. В этом состоит часть успеха освоения менеджмента жизни, потому что это работа с главными источниками нашего бытия – пространством и временем.

Основная функция мозга – легко и быстро решать задачи. При помощи делегирования мы ему в этом поможем.

2. Помнить, что передать другому задачу – не только делегирование, а еще и научение. Выполняя свои главные и незаменимые функции и допуская перенос второстепенных и заменимых на других, мы помогаем не только себе. Мы растим себе помощников дома и на работе, возвращаем самостоятельность в сотрудниках и членах семьи. У компании повышается работоспособность, клиентооборот или товарооборот, прибыль растет.

Делегирование требует постепенного наращивания: начиная от одной допущенной другому функции, основная задача делегирования – прийти к спокойному состоянию при полном нашем отсутствии. И наша значимость не уменьшается, «отдаваясь» мы становимся в роли амбассадора, владельца (компании, быта, своей жизни).

3. Дать себе право на то, что кто-то может сделать что-то лучше, чем я. «Если я кому-то это отдам, то я не самый умный в этой комнате» – это прямой путь к топтанию на месте. Здесь важно спросить самого себя: «действительно ли мне важно быть самым лучшим именно в выполнении этой задачи? К этому ли я иду: делать это совершенно? Или другие тоже справятся с ней, а я все же лучше в другом, и мне надо заниматься именно моей, незаменимой, областью задач?».

Если цель руководителя (родителя, жены и мужа) – быть занятым, то никакие другие цели достигаться в этой команде (семье) не будут.

Нам с детства внедряют, что работа – это то, к чему стремимся, т.е. важно именно быть занятым (любое пустое действие), и не важны сам процесс работы и результат.

Уже взрослые и опытные мы – разбиваем эти стереотипы и строим отношения и бизнесы по-новому, достигая новых результатов.

4. Придерживаться «экологичного делегирования».

При делегировании мы начинаем с допущения отдать самую простую задачу, которую только можно отдать.

При донесении нужной задачи, которую мы делегируем, важно попросить человека пересказать то, что он понял.

При делегировании нельзя оставлять человека с его пониманием задачи наедине, т.к. каждый понимает задачу по-своему и, из-за этого, цель может сместиться или вовсе поменяться. А это уже – невыполнение поручения.

Важно расписать конечный результат. И смотреть не на сам процесс, т.е. как работник будет это выполнять, а на результат – что мы получаем.

Например, у одного человека уборка – это чистые полы и посуда, у другого – это отглаженная одежда и порядок в шкафах. При делегировании мы уточняем именно этот момент: что мы хотим получить (не уборку, а отутюженные, сложенные по местам вещи; не разобранные рабочие мессенджеры, а ответы клиентам премиальной программы, т.к. упор и план дня именно на них).

И тогда те же самые люди, которые до этого не делали никакого результата или смещали его, т.е. шли к какой-то своей цели, а не к той, которая была заложена нами, начинают выполнять задачу корректно.

Мы делегировали. Что дальше?

В процессе жизни и опыта деятельности, мы приходим к тому, что важен как сам процесс, так и результат («золотая середина»). Это происходит уже тогда, когда мы достигли успеха в деятельности, сформировали свою команду. Здесь мы начинаем получать удовольствие не только от полученного положительного результата, но и от самого планомерного процесса. Здесь играет делегирование очень важную роль, чтобы руководитель дошел именно до этой «золотой середины»: себе он оставляет только те процессы, от которых сам получает удовольствие. Остальные он либо делегирует, либо меняет в зависимости от нужного результата.

Для чего начинать делегировать неопытному руководителю:

1. Для восполнения собственной энергии. Успех руководителя состоит в том, что он не тратит свою энергию на то, что могут сделать другие.

2. Для повышения КПД. Руководитель оставляет себе только те задачи, за которые конкретно он и отвечает в коллективе.

3. Для сплочения коллектива. Когда каждый работник «на своем месте», он выполняет свою задачу и отвечает за ее выполнение тоже именно он. Так коллектив работает «как часы» и сплоченнее.

Как начать делегировать неопытному руководителю:

1. Выписать те функции, которые мы хотим отдать.

2. Выписать результаты, к которым мы хотим прийти.

3. Направить конкретные задачи конкретным людям без пересечения полномочий (важное правило: за одну задачу отвечает только один человек, если за что-то отвечают двое – за это уже не отвечает никто).

Как выстроить подбор персонала относительно задачам компании:

1. Выписать качества (оптимально 3), которые очень четко будут характеризовать человека, которому мы хотим довериться. Помним, что навыки не так важны, практически всему можно научиться, а вот человеческие качества уже «вшиты».

2. Выписать качества, которые мы ни в коем случае не можем попустить в «нашем» человеке.

3. Разместить сводку для поиска работника именно по этим критериям.

4. Помнить, что первый поиск работника – просто опыт. Мы не ищем идеального, мы ищем исполнителя.

5. Провести собеседования.

Как достичь успеха после успешного делегирования?

Делегировать нужно с умом: большая команда – игра в «Испорченный телефон». Успех кроится не у того, у кого большая команда, а у кого эффективная.

Делегирование должно подчиняться разным зонам ответственности: руководитель распределяет зоны как части пазла. Один дополняет другого, но не влезает в его задачи. Они рядом, но не вместе.

Четкое распределение обязанностей между сотрудниками – прямой путь к успеху. Каждая область ответственности каждого работника подтверждается документально для устранения недопонимания или недосказанности и во избежание конфликтов и неоднозначных ситуаций.

За каждый процесс должен кто-то отвечать, за один процесс отвечает только один: «дыры» в пазле недопустимы, наложения – тоже. Именно такое понимание делегирования и построения иерархии работников – чёткая структура предприятия, семьи. «Я делегировал, но все равно устаю так же». Здесь важно заглянуть внутрь взаимодействия. Минимизация энергии может состоять еще и в том, чтобы не взаимодействовать с большим количеством сотрудников. И это возможно! У любого работника в полном подчинении (необходимом взаимодействии) иметь больше 5 человек нерационально. Это может быть ошибка в выборе самостоятельных сотрудников или в потешении руководителем своего эго: «я всё знаю, я всех контролирую!». Возвращаемся к признанию своего не всемогущества.

Как понять, что мы делегировали верно: руководитель не проверяет процессы, а проверяет результаты. Как нанять самостоятельного сотрудника: узнать, решал ли человек что-то сам; принимал ли самостоятельные решения; важен ли ему постоянный контроль или он сам может достичь нужной цели. Результат работы компании – результат работы руководителя. Результат работы команды – результат работы руководителя. Результат работы руководителя – принятые до и в процессе работы решения. Принятые решения – опыт руководителя. Опыт, сложенный из всех сфер жизни человека. И в каждой сфере, есть функции, которые забирают энергию (тянут вниз), и которые восполняют её (тянут вверх). Удерживание баланса – менеджмент жизни. Делегирование – «автоматическое» удерживание баланса, а значит, эффективный менеджмент жизни, дающий нам право на «наполнение» себя важным, приносящим удовольствие, ценным.

Литература и источники

Митрошина, А. Без этого ты никогда нестроишь бизнес (и жизнь) / А. Митрошина, И. Подрез: Дубай. – YouTube [видеозапись]. — URL: <https://www.youtube.com/watch?v=0Yk3mySocBc> (дата обращения: 07.03.2024).

Научный руководитель – доцент кафедры педагогик и психологии Тушикина Г.Г., Кемеровский государственный университет.

УДК 929.52

Суханов Д.В. ИСТОРИЯ ЖИТЕЛЬНИЦЫ БЛОКАДНОГО ЛЕНИНГРАДА

Кемеровский государственный университет

danilsuhanov199401@gmail.com

История Великой Отечественной войны и её участников остается актуальной темой для исследований. Ежегодно появляется новая информация из истории войны благодаря

публикациям ранее неизвестных архивных документов, материалов раскопок и т.д. Изучение биографии родственников, живших в тяжелые военные годы (1941–1945 гг.), воевавших на фронтах, позволяет получать новые сведения и дополнять общую картину событий времен войны с фашистской Германией.

В данной статье дается описание биографии моей прабабушки – жительницы блокадного Ленинграда, участницы Великой Отечественной войны, Черногребель (Смирновой) Екатерины Осиповны.

Черногребель (Смирнова) Екатерина Осиповна родилась 17 августа 1929 года в Новосаратовской колонии города Ленинград Ленинградской области.

Семья Черногребель состояла из двух родителей и шести детей. Ещё до начала Великой Отечественной войны произошло трагическое событие: отец Екатерины Осиповны и двое братьев погибли при переправе через реку Неву в 1930 году. Они утонули, перевозя сено на лодке, и считаются пропавшими без вести. Таким образом, мать Черногребель (Смирновой) Екатерины Осиповны, Мария Христиановна, осталась одна с четырьмя детьми и находилась в положении, ожидая рождения ещё одного ребёнка. Гибель мужа отрицательно сказалась на здоровье Марии Христиановны и ребёнок родился раньше срока, недоношенным. Девочка, которую назвали Валентиной, выжила чудом, её «допаривали» в тёплой шапке на русской печке.

22 июня 1941 года старшая сестра Екатерины Осиповны праздновала свой 18 день рождения. Девушка в компании друзей отмечала праздник, гуляя по ночному Ленинграду в период белых ночей. Придя домой, она услышала по радио объявление о нападении немецких войск на Советский Союз и начале самой страшной в истории России войны. Младшие дочери Марии Христиановны, Женя, Валя и героиня нашего рассказа Екатерина учились в начальной школе, их старшего брата Владимира в апреле 1941 года призвали на фронт. Начались тяжёлые годы войны.

Войска Вермахта быстро продвигались вглубь страны. В июле 1941 года враг начинает крупное наступление на ленинградском направлении [1, с. 375]. Всё население Новосаратовского посёлка, включая семью Черногребель, занимались сооружением противотанковых окопов. Немецкие самолёты часто обстреливали эти районы и людям (взрослым и детям), работавшим на строительстве фортификационных конструкций, приходилось прятаться на дне окопов от авиационных бомбардировок, по окончании которых строительные работы продолжались. Во время одной из таких бомбардировок, поздно вечером, когда вся семья находилась дома, дети сильно испугались грохота от разорвавшегося снаряда, бросились на кровать, забившись в угол. Мама Екатерины Осиповны, Мария Христиановна, стала ругать девочек за мятые подушки и велела пересесть на другую сторону кровати, поправляя бельё. В это время осколок от взрыва очередного снаряда влетел в дом семьи Черногребель через окно и упал в те самые подушки. Пух разлетелся по комнате. Марии Христиановне чудом удалось спасти своих детей.

8 сентября 1941 года противник полностью окружил Ленинград. Началась блокада. Немцам оставалось до города 2–3 км. Город имел для А. Гитлера особое значение: его захват позволял взять под контроль балтийское побережье и подорвать стремление советских людей к сопротивлению. Благодаря войскам Ленинградского фронта, Балтийского флота и жителям Ленинграда немцам не удалось захватить город, и они решили измотать жителей голодом [2, с. 375].

Шёл 1942 год, было очень холодное и голодное время. С первых дней блокады ленинградцы столкнулись с острой нехваткой продовольствия. В сутки по карточкам выдавали по 250 грамм хлеба для рабочих и 125 грамм хлеба для служащих, иждивенцев и детей [3, с. 375]. Вскоре немецкие войска очень близко подошли к Ленинграду, взяли город в блокадное кольцо, началась эвакуация населения [4]. Екатерину Осиповну с семьёй по национальному признаку отправили в Якутскую АССР на основании решения военного Ленинградского фронта за номером 00914 от 20 марта 1942 года. Нелегкая дорога лежала впереди по Ладожскому озеру,

которую называли «Дорогой жизни». Людей везли в открытых машинах, которые часто попадали под обстрел немецкой авиации [5]. Екатерина Осиповна с сёстрами, укутанные шальями, ехали во второй машине из автомобильной колонны. Неожиданно немецкий бомбардировщик совершил обстрел движущейся колонны. Впереди, во льду, образовалась большая воронка, и первая машина попала в неё, пошла под лёд. Водитель второго автомобиля, в котором находилась Екатерина Осиповна с мамой и сёстрами, успел резко затормозить и объехать воронку. Людям в третьей машине движущейся колонны повезло меньше. Автомобиль наехал на первую машину, в которой тонули люди, но останавливаться, чтобы им помочь, было нельзя. Екатерине Осиповне и её семье удалось выжить, их автомобиль последовал дальше.

Когда добрались до станции, Екатерину Осиповну, её маму и сестёр пересадили в вагоны, в которых прежде немцы перевозили лошадей. Кто-то из пассажиров поднял доски пола и обнаружил внизу грязный горох. Люди были уставшими и голодными, поэтому стали его есть. Объевшись гороха и овса, многие болели и умирали. Заболела и мама Екатерины Осиповны, Мария Христиановна. Её хотели снять с поезда на ближайшей станции. У девочек никого не осталось кроме матери, поэтому они вцепились в Марию Христиановну и стали громко плакать, просить, чтобы ее оставили. Когда семья прибыла в пункт назначения – Устье-Янский район Якуткой АССР, их отправили работать на местный рыбозавод. Дети работали вместе с взрослыми. В конце каждой смены всем выдавали рыбные головы, благодаря чему семья Черногребель и выжила [6, 7].

9 мая 1945 года война закончилась победой СССР. Люди вернулись к мирной жизни. Годы восстановления страны после военных потрясений были тоже достаточно сложными [8]. Но несмотря на трудности, которые пришлось пережить Екатерине Осиповне, она смогла прожить счастливую жизнь. Черногребель Екатерина Осиповна вышла замуж за Смирнова Александра Николаевича, у них родилось четверо детей и шесть внуков. Черногребель (Смирнова) Екатерина Осиповна награждена Знаком «Жителю блокадного Ленинграда», Орденом «За заслуги перед Отечеством» III степени.

Екатерина Осиповна всегда вспоминала своего старшего брата Черногребель Владимира Осиповича, родившегося 5 июля 1920 года в Новосаратовской колонии города Ленинград Ленинградской области. В 1942 году ей пришло письмо, в котором сообщалось, что брат пропал без вести. Долгое время семья считала его погибшим ещё в начале войны. Несколько лет назад правнукам Екатерины Осиповны удалось найти информацию о её брате Владимире Осиповиче на сайте «Память народа» [9]. Оказалось, что он воевал в 861-м, а затем в 51А Стрелковых полках. В составе Советской армии дошел до Украины, Польши и погиб 30 апреля 1945 года под городом Вайгерсдорф, не дожив всего 9 дней до Великой Победы.

За 1418 дней и ночей войны на фронте, в плену, на оккупированной территории, от ран и голода погибли около 27 млн. человек [10, с. 390]. Великая Отечественная война навсегда останется в памяти советского народа в рассказах прабабушек и прадедушек, в орденах и медалях родственников-участников войны, в подвигах земляков, в истории нашей страны.

Литература и источники

1. История России с древнейших времен до наших дней: учебник / коллектив авторов: С.А. Васютин, В.М. Зинякова, О.С. Красильникова, В.П. Литовченко, К.Ю. Маркова, В.А. Мирошник, А.В. Палин (отв. ред.), Р.С. Селезнев, А.Н. Устьянцев. – 4-е изд., перераб. и доп. – Москва : КНОРУС, 2024 – 656 с. – (Бакалавриат и специалитет).
2. История России с древнейших времен до наших дней: учебник / коллектив авторов: С.А. Васютин, В.М. Зинякова, О.С. Красильникова, В.П. Литовченко, К.Ю. Маркова, В.А. Мирошник, А.В. Палин (отв. ред.), Р.С. Селезнев, А.Н. Устьянцев. – 4-е изд., перераб. и доп. – Москва : КНОРУС, 2024 – 656 с. – (Бакалавриат и специалитет).

3. История России с древнейших времен до наших дней: учебник / коллектив авторов: С.А. Васютин, В.М. Зинякова, О.С. Красильникова, В.П. Литовченко, К.Ю. Маркова, В.А. Мирошник, А.В. Палин (отв. ред.), Р.С. Селезнев, А.Н. Устьянцев. – 4-е изд., перераб. и доп. – Москва : КНОРУС, 2024 – 656 с. – (Бакалавриат и специалитет).
4. История России: А.С. Орлов, В.А. Георгиев, Н.Г. Георгиева, Т.А. Сивохина. – 6-е изд., перераб. и доп. – Москва: Проспект, 2023 – 928 с.
5. Великая Отечественная война. Вопросы и ответы. – М., 1985.
6. Великая Отечественная война, 1941–1945: События. Люди. Документы. Краткая историческая справка / В.И. Андрианов и др. – М., 1990.
7. Советский тыл в первый период Великой Отечественной войны. – М., 1988.
8. Советский тыл в первый период Великой Отечественной войны. – М., 1988.
9. Память народа / Интернет-портал подлинных документов о Второй мировой 1939-1945 и Великой Отечественной войне 1941-1945 // Образовательная платформа [сайт]. — URL: <https://pamyat-naroda.ru> (дата обращения: 19.03.2024).
10. История России с древнейших времен до наших дней: учебник / коллектив авторов: С.А. Васютин, В.М. Зинякова, О.С. Красильникова, В.П. Литовченко, К.Ю. Маркова, В.А. Мирошник, А.В. Палин (отв. ред.), Р.С. Селезнев, А.Н. Устьянцев. – 4-е изд., перераб. и доп. – Москва : КНОРУС, 2024 – 656 с. – (Бакалавриат и специалитет).

Научный руководитель: ст. преподаватель Маркова К.Ю., Кемеровский государственный университет.

УДК 159.9:316.6

Фокина А.Д., Чекушкина Д.Ю. ИССЛЕДОВАНИЕ ПРОБЛЕМЫ НАЛИЧИЯ СТРАХА ПУБЛИЧНЫХ ВЫСТУПЛЕНИЙ У СТУДЕНТОВ КЕМЕРОВСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА ТЕХНОЛОГИЧЕСКОГО ИНСТИТУТА ПИЩЕВОЙ ПРОМЫШЛЕННОСТИ

fadan-2001@mail.ru

chekushkina02@mail.ru

Кемеровский государственный университет

В настоящее время публичные выступления составляют неотъемлемую часть жизни студентов. Публичным выступлением называется передача информации группе людей (аудитории) по средствам речевого аппарата. Неумение студентов структурировать свои мысли и проявлять себя приводит к состоянию неуверенности в себе.

В век цифровизации и быстро развивающихся технологий обучающиеся адаптированы к быстрому восприятию информации. Студенты много времени проводят за компьютером, общаются в социальной сети Интернет-пространства, смотрят видео, играют в видеоигры. Когда учащийся сталкивается с необходимостью представлять свой доклад или защищать проект перед аудиторией, возникает страх, тревога, волнение, паника, от неумения четко излагать информацию вербально, доступным и понятным способом. Столкновение со страхом публичных выступлений приводит к неуверенности в себе, замкнутости и паническим атакам [1].

Страх и тревожное состояние публичных выступлений – распространенная проблема, затрагивающая людей разных демографических групп. Среди студентов этот страх может быть особенно выражен, влияя на их академический и профессиональный рост. В Кемеровском государственном университете Технологическом институте пищевой промышленности углубились в эту проблему, чтобы понять ее корни, влияние и возможные решения.

Публичное выступление, которое часто считают сложной задачей, стало источником беспокойства для многих студентов. С философской точки зрения этот страх можно рассмотреть через призму экзистенциализма и стремления к аутентичности. Сартр,

экзистенциальный философ, подчеркивал концепцию «недобросовестности», когда люди обманывают себя, отрицая свою свободу и ответственность. Страх публичных выступлений можно рассматривать как проявление этой «недобросовестности», поскольку он отражает нежелание полностью использовать свою автономию и свободу действий в общении с другими [2].

Более того, страх публичных выступлений можно также понять через призму стоицизма, древней философской школы, которая подчеркивала самоконтроль и устойчивость перед лицом невзгод. Стоицизм побуждает людей противостоять своим страхам и тревогам, рассматривая их как возможность для личностного роста и добродетели. С этой точки зрения страх публичных выступлений можно рассматривать как проблему, которая дает студентам возможность развивать смелость, самодисциплину и уверенность.

Кроме того, страх публичных выступлений можно изучить с помощью философской концепции «Другого», сформулированной Эммануэлем Левинасом. Ученый утверждал, что наше взаимодействие с другими формирует нашу идентичность и этические обязанности. В контексте публичных выступлений страх может возникать из-за беспокойства о том, как человек будет воспринят аудиторией, что отражает озабоченность суждениями и ожиданиями других. Принятие точки зрения Левинаса может помочь студентам осознать, что публичные выступления – это возможность искренне и этично взаимодействовать с другими людьми, а не просто выступление, которое нужно оценивать [3].

Исследование, проведенное в университете, было направлено на выявление факта существования страха публичных выступлений у студентов Кемеровского государственного университета Технологического института пищевой промышленности. Посредством опросов и интервью получили представление о конкретных причинах и проявлениях этого страха.

Результаты показали, что значительное количество студентов испытывали страх и тревогу, выступая в общественных местах – это количество составило 62,1 % от опрошенных (174 студентов). Распространенными триггерами были неуверенность в себе, страх осуждения и опасения совершить ошибки. 60,3 % из опрошенной целевой аудитории смотрят в подсказки при выступлении, представляя свой собственный проект, что свидетельствует о неуверенности в себе. Эти результаты согласуются с более широкими тенденциями тревожности публичных выступлений и подчеркивают необходимость целенаправленных мер на университетском уровне. Результаты опроса представлены на рисунке 1.

Как Вы чувствуете себя на выступлении перед большой публикой?

174 ответа



Рисунок – Результаты опроса студентов

Студенты часто боятся публичных выступлений по разным причинам. Одним из общих факторов является страх осуждения или критики со стороны сверстников. Кроме того, стремление хорошо работать в сочетании со страхом совершить ошибку может способствовать тревоге. Недостаток уверенности и недостаточная подготовка также играют значительную роль. Кроме того, естественный страх оказаться в центре внимания и боязнь забыть, что сказать, также

могут способствовать тревожности студентов перед публичными выступлениями. Чтобы решить эту проблему, предоставление возможностей для практики, укрепление доверия и создание благоприятной среды могут помочь учащимся преодолеть страх публичных выступлений [4].

В ответ на эти выводы инициировали в Кемеровском государственном университете Технологическом институте пищевой промышленности различные мероприятия по снижению тревожности студентов перед публичными выступлениями. А именно создали программу по подготовке студентов к публичным выступлениям через проработку страхов и практики выступлений.

Программа в Технологическом институте Кемеровского государственного университета направлена на развитие у студентов навыков публичных выступлений с целью борьбы с тревожностью посредством семинаров и поддерживающей среды. Они исследуют философские концепции, чтобы помочь студентам противостоять страхам, эффективно общаться и развивать аутентичность. Приверженность университета расширению прав и возможностей студентов очевидна благодаря исследованиям и целевым вмешательствам, направленным на устранение беспокойства перед публичными выступлениями.

Литература и источники

1. Как побороть страх. Страх публичных выступлений [Электронный ресурс] / Режим доступа: <http://alexandrbykadorov.ru/lichnostnyj-rost/kak-poborot-strahpered-publicnym-vystupleniem>.
2. Левчаева Н.В. Публичное выступление как эффективное средство повышения качества обучения студентов // Мир науки и образования. – 2015. – № 1.
3. Сменова А. Н. Проявление волнения, страха и тревожности при публичных выступлениях студентов // Студенческая наука и XXI век. – 2019. – Т. 16. – № 1(18). – Ч. 2. – С. 440–442.
4. Шапарь В.Б. Новейший психологический словарь/В.Б. Шапарь, В.Е. Россоха, О.В. Шапарь; под общ. ред. В.Б. Шапаря. – Изд. 2-е – Ростов н/Д.: Феникс, 2006. – 808 с.

Научный руководитель: Васькина О.Э., кандидат культурологии, доцент кафедры теории методики преподавания гуманитарных дисциплин, Кемеровский государственный университет.

УДК 311:316

**Чекушкина Д.Ю., Фокина А.Д. СТРАХ ПУБЛИЧНЫХ ВЫСТУПЛЕНИЙ СТУДЕНТОВ
КЕМГУ КАК СОЦИАЛЬНАЯ ПРОБЛЕМА**

chekushkina02@mail.ru

fadan-2001@mail.ru

Кемеровский государственный университет

Страх публичных выступлений, известный также как глоссофобия или публичный страх, является распространенным и весьма реальным явлением. Он проявляется в форме нервозности и тревожности перед выступлениями перед большой аудиторией или перед группой людей.

История глоссофобии не имеет четких начал и концов, так как этот страх присутствовал в людях с самых древних времен [1].

Одной из первых упоминаний о глоссофобии можно найти в древнегреческой мифологии. Легенда гласит, что Орфей, легендарный музыкант и поэт, испытывал страх перед публичными выступлениями, поэтому он пел, держа голову на груди, чтобы не видеть зрители. Этот миф является одним из первых известных примеров глоссофобии.

Страх публичных выступлений может иметь различные причины, такие как низкая самооценка, страх осуждения или критики со стороны других людей, неуверенность в своих навыках или знаниях, а также негативный опыт или травмы, связанные с прошлыми публичными выступлениями [2].

Этот страх может сильно повлиять на человека, как в личной, так и в профессиональной жизни. Он может мешать в достижении карьерных целей, ведя к упущенным возможностям и недостаточному представлению себя и своих идей. Он также может создавать чувство неуверенности и приводить к социальной изоляции.

Однако существуют методы и стратегии, которые могут помочь в преодолении страха публичных выступлений. Важно работать над улучшением навыков публичных выступлений, таких как планирование и подготовка, освоение техник речи и демонстрация уверенности. Также полезно будет рассмотреть использование техник релаксации и управления стрессом, которые могут помочь снизить тревожность и повысить уверенность в себе [3].

Кроме того, регулярная практика выступлений и получение обратной связи от других людей могут способствовать постепенному преодолению страха публичных выступлений. Важно помнить, что большинство людей испытывает нервозность и страх перед публичными выступлениями, и это вполне нормально. Главное – это не дать страху контролировать вас и ограничивать и личностное развитие.

Сегодня глоссофобия остается распространенным явлением, которое может существенно повлиять на карьеру и личную жизнь человека. Однако, современные исследования и методики помогают людям эффективно преодолевать этот страх и достигать успеха в общении и выступлениях [3].

Целью исследования является изучить на сколько в Кемеровском государственном университете развит страх публичных выступлений.

Для этого в Кемеровском государственном университете Технологическом институте пищевой промышленности провели исследование, которое направлено на выявление наличия страха публичных выступлений у студентов.

Результаты показали, что значительное количество студентов испытывали страх и тревогу, выступая в общественных местах – это количество составило 62,1 % от опрошенных – 174 студентов (Рисунок 1).

Как Вы чувствуете себя на выступлении перед большой публикой?
174 ответа



Рисунок 1 – Результаты опроса студентов

Распространенными триггерами были неуверенность в себе, страх осуждения и опасения совершить ошибки. 60,3 % из опрошенной целевой аудитории смотрят в подсказки при выступлении, представляя свой собственный проект, что свидетельствует о неуверенности в себе. Эти результаты согласуются с более широкими тенденциями тревожности публичных выступлений и подчеркивают необходимость целенаправленных мер на университетском уровне. Результаты опроса представлены на рисунке 2.

Часто ли Вы смотрите в подсказки при выступлении?

174 ответа

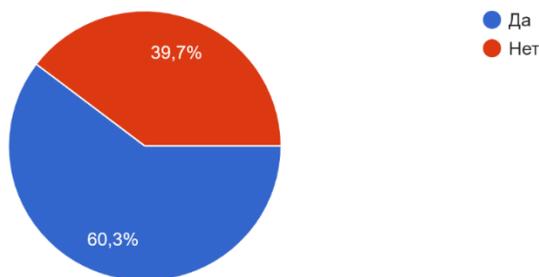


Рисунок 2 – Результаты опроса целевой аудитории

По результатам исследования в Технологическом институте пищевой промышленности организованы различные мероприятия, созданы группы, разделены на секции, в которых проводятся различные мастер-классы для преодоления страха сцены. Также опытные специалисты делятся своим опытом и открывают новые горизонты студентам.

Исследуя страх публичных выступлений через социологические концепции, можно получить представление об имеющихся проблемах в обществе и помочь их решить.

Литература и источники

1. Левчаева Н.В. Публичное выступление как эффективное средство повышения качества обучения студентов / Н.В. Левчаева // Мир науки и образования. – 2015. – № 1. – С 39–43.
2. Шутилина А.А. Страх публичных выступлений: психологические механизмы / А.А. Шутилина, О.А. Сагалакова, Д.В. Труевцев // Вестник психологии и педагогики Алтайского государственного университета. – 2016. – № 2. – С. 263–265.
3. Владыкина И.К. Страх публичных выступлений и социопсихологические ресурсы личности / И.К. Владыкина // Социология. – 2010. – № 4. – С. 115–122.

Научный руководитель: канд. полит. наук, доцент кафедры истории, философии и культурологии Ивлев С.В., Кемеровский государственный университет.

УДК 37.017

Черданцева И.Р. РАССКАЗЫ О ДЕТЯХ ВОЙНЫ КАК ПРИМЕР ФОРМИРОВАНИЯ ПАТРИОТИЧЕСКОГО МИРОВОЗЗРЕНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ

cherdansevairina@mail.ru

Кемеровский государственный университет

Великая Отечественная Война 1941-1945г.г. Как много мы знаем о ней, и сколько мы многого не знаем о ней. На защиту Родины встала вся страна. Отцы, матери, братья и сёстры. Шли в бой, работали в тылу даже дети. Их мужество останется примером героизма. Рассказы о детях войны, их истории помогут в формировании гражданско-патриотической позиции современных обучающихся.

Эмоционально-личностный компонент рассказов о войне важен т.к. он помогает пережить сопричастность событиям. Дети рано повзрослели, видя, как их родных расстреливали, отправляли на виселицу фашисты. Что пережили они тогда? Какую боль они познали? Нам до конца этого не прочувствовать, но только эта боль сделала их сильнее, храбрее и самоотвержение.

Многих детей осиротевших отправляли в детские дома, они сбегали на фронт, кто - то из ребят приходил в партизанские отряды, кто - то до полков добирался, разными путями они шли воевать, но все шли с одной целью – прогнать фашистов с родной земли! Это главный мотив рассказов о детях войны.

Если собрать все истории детей Великой Отечественной Войны они достойны названия: «Детское войско». Автор предлагает вспомнить детей, проявивших особый героизм и мужество, в Великой Отечественной войне.

Иван Кузнецов (28.12.1928г.–21.01.1989г) Родился в станице Мигулинской (ныне — Ростовская область). 17-летний Иван стал самым молодым полным кавалером Ордена Славы, кавалер ордена Славы всех трёх степеней. Но об этом мало кто знал. Его вклад в Великую Победу немалый. В 14 лет он сбежал на фронт, не сказав об этом матери. Записали Ивана сыном 185-го гвардейского артиллерийского полка, по совместительству подносчиком снарядов. А вскоре он стал наводчиком орудия. Иван уничтожил танк «Тигр», пулемётчиков, миномётную батарею, наблюдательный пункт. Потом отразил четыре атаки, отправив на тот свет сотню немцев. Раненный в тяжёлом бою, Кузнецов продолжал громить врага, уничтожая пулемёты и дзоты (хладнокровию его поразились даже прожжённые фронтовики). За эти заслуги Ивана наградили орденами и медалями [1].

Александр Чекалин (25.03.1925г.–06.11.1941 г.) Родился в селе Песковатское (ныне— Суворовского района Тульской области). Александр был партизаном, собирал сведения и докладывал о расположении и количестве немецких подразделений. Вместе со взрослыми партизанами сидел в засадах, подрывал дороги, закладывал мины под эшелоны. Шестнадцатилетний парень был схвачен фашистами, и подвергся жестоким пыткам, ничего не добившись от Саша, его повесили на площади Лихвина. Звание Героя Советского Союза Александру Павловичу Чекалину присвоено посмертно 4 февраля 1942 года [2].

Аркадий Каманин (2.11. 1928—13.04. 1947) Родился на Дальнем Востоке. Военный лётчик Советского союза, сам начал летать в четырнадцать лет. Аркадий спас раненого летчика, который был побит и совершил вынужденную посадку. За этот подвиг он был награждён орденом Красной Звезды. В 1945 году молодой летчик привёз партизанам аккумуляторы для радиации и секретные донесения, совершив сложный полёт за линию фронта. За это задание он был награждён орденом Красного Знамени. За время войны Аркадий Каманин совершил более 650 боевых вылетов с общим налётом 283 часа [3].

Гена Красильников (06.10.1925 г.–23.09.1943г.) Родился в городе Щегловске (Кемерово), окончил 8 классов, работал слесарем на заводе «Карболит». В сентябре 1943 года юный разведчик вместе с однополчанами переплыл на плотах реку Днепр и первый атаковал пароход «Николаев», захваченный фашистами. В следующем бою гвардии рядовой Геннадий Красильников погиб смертью храбрых. Ему не было и 18 лет [4].

Дети войны совершили бесчисленное количество подвигов, примеры их мужества беспрецедентны. В районах, освобожденных от немецкой оккупации, чтобы спасти людей от голодной смерти приходилось обучать детей и подростков обезвреживанию мин. Учить разминированию было некому и времени не было. Поэтому инструктор проводил краткий инструктаж, и вновь сформированный батальон отправлялся на выполнение этого опасного для жизни задания. Дети, не имея достаточной подготовки разминировали колхозные поля, луга, огороды, дороги.

По официальным данным, в 1944-1945 годах подростковые команды минёров очистили от боеприпасов более 1,6 миллиона километров освобожденной территории, более 150 тысяч населенных пунктов и обезвредили 75 миллионов взрывных устройств [5]. В памяти о войне навсегда останется блокада Ленинграда. 8 сентября 1941 года замкнулось кольцо блокадного Ленинграда. Семьи умирили от холода и голода. Детям в блокадном Ленинграде пришлось пережить трагедию осаждённого города. Морозными ночами они дежурили на крышах домов, тушили тысячи зажигалок, которые фашисты сбрасывали со своих самолётов. Школьники продолжали учиться несмотря на то, что в классах было очень холодно и у них мерзли руки.

Дети работали не покладая рук, кололи дрова, чтобы хоть немного согреться и пережить морозную зиму, носили воду из проруби на реке, очищали улицы от снега. Младшие ребята стояли в очередях за хлебом, который выдавали по карточкам и это всего 125 грамм [6].

Только сплотившись все вместе жители Ленинграда пережили эти страшные 872 дня, и дети наравне со взрослыми боролись чтобы выжить, каждый из них вносил свой вклад в общую победу, даже ценой собственной жизни. «Всё для фронта, всё для победы!» этот лозунг коснулся не только взрослых, но и детей. Наравне со старшими братьями и сестрами они трудились у станков, на оборонных предприятиях, собирали металлолом. Помогали в госпиталях медсестрам: ухаживали за ранеными, писали письма под диктовку, пели песни, читали стихи, вызывая у солдат и радость и тоску по дому и родным. На огородах выращивали овощи, девочки шили для армии белье, кто умел вязали тёплые вещи для фронта: варежки, носки, шарфы. Страдания и трудности, выпавшие на долю детей в Великой Отечественной войне, порой неподвластны взрослым. Война не только лишила их беззаботного детства, но и стала их главным воспитателем. Михаил Ломоносов писал, что: «Народ, не знающий своего прошлого, не имеет будущего». Знание истории нашей страны имеет важный воспитательный потенциал в патриотическом воспитании детей. Всем детям, которым пришлось пережить тяжёлое время Великой Отечественной войны, может служить примером, для детей нашего поколения. Рассказы о детях Великой Отечественной войны формируют историческое мировоззрение, историческую память, нравственно - патриотическую позицию. В перспективе помогут формированию исторического мировоззрения, которое будет противостоять фальсификации истории и научит бережному отношению к Отечественной истории.

Литература и источники:

1. Кузнецов Иван Филиппович: Память народа. [Электронный ресурс] <https://pamyat-naroda.ru/heroes/person-hero84146618/> (дата обращения 31.03.2024).
2. Подвиг Саши. Как сражался и погиб комсомолец Чекалин. [Электронный ресурс] https://aif.ru/society/history/podvig_sashi_kak_srazhalsya_i_pogib_partizan-komsomolec_chekalin (дата обращения 31.03.2024).
3. Самый юный летчик. 14 летний Аркаша Каманин в войну совершил 650 вылетов [Электронный ресурс] https://aif.ru/society/history/samyu_yunyy_lyotchik_14-letniy_arkasha_kamanin_v_voynu_overshil_650_vyletov (дата обращения 31.03.2024).
4. Геннадий Иванович Красильников – кемеровчанин ставший героем [Электронный ресурс] <https://dzen.ru/a/XM7QteuXqQCyNYLC> (дата обращения 31.03.2024).
5. К психологии детского героизма: дети в Великой Отечественной войне. Психологическая газета. 03.09.2020г. [Электронный ресурс] //https://psy.su/feed/8510/ (дата обращения 30.03.2024).
6. Фадеев А. «Ленинград в дни блокады» из дневника. Москва 1944 г. [Электронный ресурс] //https://www.booksite.ru/fulltext/fadeev/text.pdf (дата обращения 30.03.2024).

Научный руководитель: канд. философ. наук, ст. преподаватель Красильникова О.С., Кемеровский государственный университет.

УДК 37. 013

**Чужакова С.Р., Красильникова О.С. МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ ПРАВОСОЗНАНИЯ
СТАРШЕКЛАССНИКОВ В ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

Кемеровский государственный университет

oks-vulf@yandex.ru

svetlanachuzhakova@gmail.com

Проектная деятельность в процессе обучения направлена на самостоятельное выполнение кейсов, заданий, практическое применение знаний в конкретных условиях, умение

планировать. В курсе гуманитарных дисциплин проектная деятельность по формированию правосознания возможна на занятиях по истории, обществознанию.

Исследователь Л.А. Радченко выделяет в модели формирования правосознания старшеклассников пять блоков: целевой, методологический, структурный, организационно-деятельностный и результативно-оценочный [1, С. 77-78]. Первый целевой блок – ориентация целеполагания проекта, который формирует правосознание молодого поколения. В проектной деятельности формулировка цели является важным условием успешной реализации проекта. Поэтому педагоги должны научить обучающихся формировать цель, объяснить различие цели и задачи.

Методологический блок включает подходы, которые помогут оценить формирование правосознания в проектной деятельности. Исследователи предлагают следующие подходы: деятельностный, личностноориентированный, аксиологический, когнитивно-коммуникативный. Деятельностный подход опирается на практикоцентричное оценивание модели. Этот подход помогает учащимся увидеть практическое значение проекта, возможности его применения. В перспективе такой навык формирует видение проблемы в практическом аспекте. Личностноцентрированный подход актуализирует личностные особенности обучающегося. Старшеклассник осознает себя субъектом права, что помогает формировать навыки правовой культуры и грамотности, правосознания. Личностноцентрированный подход выявляет потребности в правовом развитии, правовых знаниях учащегося. В процессе обучения нужно создать мотивацию и вызвать интерес к правовой культуре у обучающегося, старшеклассник в проектной деятельности должен осознать себя субъектом.

Аксиологический подход обращается к ценностному миру обучающегося. В контексте изучения нашей темы – это должны быть ценности правосознания, правовая активность, гражданская заинтересованность, участие в правовой жизни общества. В курсе гуманитарных дисциплин сформировать такие ценности возможно во время изучения, анализа, чтения источников. Например, изучение конституции. Эволюцию права можно проследить с помощью изучения исторических документов «Русской правды» Ярослава Мудрого, судебника Ивана III и т.д.

Когнитивно - коммуникативный подход модели правосознания старшеклассников включает два компонента. В проектной деятельности старшеклассники познают новое, в модель правосознания будут включены правовые компоненты. К ним мы относим изучение истории создания правового документа, культурно - исторический контекст. Познавательный интерес сфокусирован не только на источнике, документе, в сферу изучения нужно включить конкретные культурно - исторические условия. Мы отмечаем важность когнитивного компонента в проектной деятельности по формированию правосознания. Навык, который приобретают старшеклассники, возможно сможет помочь при анализе современных документов, документов личного характера, с которыми придется работать в будущем. Главная идея научить внимательному отношению к источнику права, документам, диалектические учитывать резонанс, который возник при создании, использовании правового документа в обществе. Познавательный интерес к документу можно экстраполировать на изучение авторов документа, документов, которые оказали влияние на процесс создания исследуемого документа.

Когнитивный компонент сопряжен с творческой, исследовательской деятельностью. Коммуникативный подход формирует компетенции старшеклассников в области коммуникации. Отметим, что в нашем случае – непосредственная и опосредованная коммуникация, где в большей степени происходит опосредованная коммуникация, т.к. старшеклассник работает с правовыми документами, создает проекты историко-правовой направленности. Например, мы предлагаем такие проекты: популяризация правовых знаний в школьной среде с использованием социальных сетей или организация самостоятельного изучения конституции в старших классах. Опосредованная коммуникация (через изучение документа) погружает старшеклассника в эпоху, время создания источника. Исследователь О.С.

Красильникова отметила, что в процессе коммуникации субъект «...трансформирует, перекодирует информацию, создают новые смыслы, активные и пассивные модели рецепции, перцепции... Субъекты коммуникации генерируют ценностные характеристики...» [2, с. 50].

Старшеклассники в проектной деятельности по формированию правосознания создают коммуникативную среду, «коммуникативную реальность». Коммуникация как «...процесс сотворения, сохранения-поддержания и преобразования социальных реальностей» [3, с. 10]. Такое понимание коммуникативного компонента помогает оценить проектную деятельность по формированию правосознания как установление социальных связей в процессе работы с источниками. Старшеклассник обращается к педагогу, обсуждает процесс с одноклассниками, родителями. Коммуникативные компетенции помогают усваивать новые поведенческие (правовые, коммуникативные) нормы и ценностные ориентиры (уважительное отношение к праву, закону, конституции, внимательное изучение документов, аналитический дискурс и пр.). Согласимся с мнением ученого Л.А. Радченко, что когнитивно - коммуникативная направленность в создании проекта выполняет приоритетное значение.

Структурный блок модели – правовые знания, приобретенные, проанализированные, которые старшеклассник может использовать в процессе деятельности. Правовые знания, которые старшеклассник самостоятельно изучит нуждаются в перспективной рефлексии (обращенной в будущее), научной рефлексии (изучить точки зрения, научные подходы), интеллектуальной рефлексии. Проектная деятельность организует коммуникативное пространство между старшеклассниками и эмоциональную рецепцию знаний, полученных в ходе работы над проектом.

Организационно-деятельностный блок опирается на этапы проектирования. Первый этап: диагностика (что старшеклассник узнал в процессе работы над проектом? какие правовые компетенции приобрел?). Второй этап: инструментальный (с помощью каких инструментов, программ, интернет - ресурсов, юридических, исторических документов, справочно-правовых систем проходило участие в проекте?). Третий этап: оценочный (нужно оценить эффективность / не эффективность созданного проекта).

Результативно-оценочный блок учитывает результативность проекта, эффективность освоения правовой грамотности, культуры, позитивное или негативное отношение к гражданским правам и обязанностям. В проектной деятельности старшеклассники смогут научиться искать правовые знания по интересующим их вопросам, критично воспринимать правовую информацию.

Вместе взятые блоки (целевой, методологический, структурный, организационно-деятельностный и результативно-оценочный) представляют сложную, не противоречивую модель. Ее эффективная реализация поможет в формировании правосознания старшеклассников, станет одним из инструментов по формированию правовой культуры.

Литература и источники

1. Радченко Л.А. Формирование правосознания старшеклассников в проектной деятельности: дисс... канд. пед. наук. Волгоград, 2019. 189 с.
2. Красильникова О.С. Трансформация Чужого в русско-французской межкультурной коммуникации конца XVIII- первой четверти XIX вв.: культурфилософский аспект: дисс... канд. философ. наук. Барнаул, 2023. 175 с.
3. Назарчук А.В. Учение Никласа Лумана о коммуникации. М.: Весь мир, 2012. 248 с.

УДК 61

Шом Ю.С. МЕДИЦИНСКИЙ ДИСКУРС В РАМКАХ МЕЖДИСЦИПЛИНАРНОГО ПОДХОДА. ПЕРСПЕКТИВЫ ИССЛЕДОВАНИЙ

Кемеровский государственный университет

ShotUS@yandex.ru

Исследование выполнено за счет гранта Российского научного фонда № 23-28-00002, <https://rscf.ru/project/23-28-00002/>

Изучение признаков, объектов или явлений в рамках монодисциплинарных научных подходов предполагает получение нового знания в результате углубленного изучения научного объекта в рамках одного направления, с другой стороны, исследования в рамках междисциплинарного подхода, позволяющего совместить знания, методологии и концепты из разных наук способствуют не только выявлению нового знания, но и разрешению вопросов и противоречий, возникающих в связи с наличием нестыковок в определениях и концептах между дисциплинами. Одним из концептов, обладающим множеством «нестыковок» является дискурс. Дискурс, будучи комплексным явлением, исследуется в рамках многих наук – лингвистики, философии, теории коммуникации, когнитивной психологии, антропологии и т.п., и в связи с этим, он обладает множеством определений, например:

– «конкретное коммуникативное событие, зафиксированное в письменном/устном виде в определенном когнитивном и типологически обоснованном коммуникативном пространстве» [1, с. 11];

– «текст в совокупности с экстралингвистическими, прагматическими, социокультурными, психологическими и другими факторами» [2, с. 136];

– «результат восприятия текста, когда воспринимаемый смысл совпадает с замыслом отправителя текста» [3, с. 10];

– «сложная структура, состоящая из трех уровней - формально-семиотического, когнитивно-интерпретируемого и социально-интерактивного» [4, с. 7].

Вышеприведенные понятия указывают на несколько главных аспектов дискурса – комплексность, акт порождения и восприятия текста, наличие цели, контекстность и ситуативность. Ядром дискурса вне зависимости от авторского направления остается речевая деятельность, и так как взаимодействие коммуникантов может происходить в разных условиях, принято выделять разные типы дискурса – политический, публицистический, деловой, религиозный, художественный и т.д.

Широко используемой классификацией типов дискурса является система, предложенная В.И. Карасиком, подразделяющая дискурс на два вида: персональный (лично-ориентированный) и институциональный (статусно-ориентированный) [5, с. 5]. Статусно-ориентированный, как следует из названия, фокусируется на коммуникации институтов/социальных групп/организаций между собой, а также с представителями этих организаций. Именно к данной категории относится медицинский дискурс, его основными характеристиками являются: цель (оказание медицинских услуг), наличие коммуникантов (специалист – пациент/клиент), специфические обстоятельства общения (прием), определенные стратегии и тактики (расспрос, беседа и т.д.), номенклатура речевых жанров и ценности (здоровье человека). Современные исследования могут быть посвящены как собственно особенностям медицинского дискурса в определенном контексте, так и изучению явлений, объектов и признаков в рамках данного дискурса. Стоит отметить, что ввиду пандемии Ковид-19 в 2020 году появляется значительное количество исследований, посвященных изучению особенностей ее последствий. Например, пласт лингвистических исследований пополнили такие работы, как: статья С.И. Маджаевой, посвященная анализу термина Ковид-19 на материале скриптов бесед врача с пациентом; работа Д.Д. Расчепеевой и др. по выявлению и анализу содержательно-структурных, прагматических, риторических и лингвистических характеристик дискурса Ковид-19 на материале медиатекстов вебсайта Всемирной организации

здравоохранения; исследованием В.В. Катерминой, которое посвящено изучению семантических особенностей неологизмов, возникших во время пандемии; статьёй Е.Ю. Воякиной, в которой главное место отводится анализу концепта «коронавирус» посредством изучения метафорических моделей описания событий и явлений в период пандемии и т.д. Несмотря на то, что критический период пандемии во всем мире был уже пройден (сняты ограничения на посещение общественных мест, снизилась смертность от заболевания, выработана вакцина), негативные эффекты пандемии присутствуют в различных сферах деятельности до сих пор, соответственно, лингвистические, лингво-прагматические и другие междисциплинарные исследования на по данной тематике будут релевантны в ближайшем будущем.

Возвращаясь к теме исследования медицинского дискурса в общем, со стороны лингвистических наук, объектом анализа могут выступать:

- проблематика перевода медицинских текстов и терминов - свидетельством этого выступают статьи Е.А. Лавровой о ложных друзьях переводчика в научно-медицинском дискурсе и И.В. Тележко об особенностях перевода медицинских текстов;
- лексико-семантические аспекты использования языковых средств, в данном направлении авторы М.М. Петросян и Ш. Шарма исследовали эти элементы на примере названий заболеваний в английском, русском хинди языков;
- специфика медицинской терминологии, примерами недавно опубликованных работ с данным объектом изучения можно назвать работы С.Й. Таневой об эпонимной терминологии, статью О.В Раздорской о понятийном аппарате биоэтики в рамках медицинского дискурса, и О.П. Довгер и соавт. о лингвопрагматическом аспекте медицинской терминосистемы.

В рамках исследований педагогических наук, на первом месте стоит работа со студентами-медиками, что продемонстрировано в статье Ю.М. Сивоконевой и соавт., посвященной медицинскому дискурсу в рамках межкультурной коммуникации и реализации профессионального билингвального обучения. Еще одним крупным направлением исследований в рамках медицинского дискурса являются работы, посвященные исследованиям специфики коммуникации между врачом и пациентом/другим врачом. Объектом исследования здесь могут выступать различные модели и виды коммуникации - горизонтально и вертикально направленная коммуникация, равностатусная коммуникация, диалогическая коммуникация и др. Междисциплинарность исследований в медицинском дискурсе прослеживается в работах, обращающихся к проблемам этики и теории коммуникации – например, в исследовании М.И. Барсуковой о способах поддержания вежливости при коммуникации в системе «врач-пациент» (об особенностях этикетной роли врача), при анализе трансформации нравственных основ врачебной деятельности в России в условиях внедрения инновационных информационных технологий в здравоохранение в рамках исследования этических основ отношений врача и пациента за авторством Т.А Есиной, при анализе факторов, препятствующих эффективной коммуникации врачей и медицинских сестер, проделанным С.А. Бакунц, а также в работе О.В. Омеличкина, посвященной изучению этического аспекта медицинской коммуникации в сфере здравоохранения на разных уровнях социальной организации – при взаимодействии медиков и пациентов, коллег в медицинском учреждении, в обществе в целом. Более того, междисциплинарность медицинского дискурса не ограничивается вышеперечисленными направлениями; к наукам, сопрягаемым для всевозможного анализа также относятся психолингвистика, что продемонстрировано в статье за авторством А.А. Куценко об изучении этнокогнитивных маркеров (этнокогнитивных аспектов) в медицинском дискурсе Эдвардианской эпохи на примере исторического телесериала; и право и юриспруденция, как при изучении процесса конструирования фигуры “опасного индивида” в рамках судебно-медицинского дискурса в работе А.В. Яркеева.

Множество авторов концентрируют свое внимание на изучении медицинского дискурса, это позволило собрать богатую методологическую базу информации об особенностях коммуникации в медицинском дискурсе, дискурсивных стратегиях, дискурсивных

компетенциях врача и жанровой специфики. Междисциплинарный характер исследований дискурса способствует углубленному пониманию коммуникации между пациентом и врачом за счет разностороннего анализа проблемы. Перспективным направлением исследований в медицинском дискурсе является, помимо тематик связанных с последствием Ковида-19, является дальнейшее изучение особенностей коммуникации врача и пациента с целью повышения успешности взаимодействия посредством создания методических материалов.

Литература и источники

1. Чернявская, В.Е. Дискурс как объект лингвистических исследований / В.Е. Чернявская // Текст и дискурс. Проблемы экономического дискурса: сб. науч. тр. / С.-Петербург. гос. ун-т экономики и финансов. –СПб., 2001. – С. 11 – 22.
2. Арутюнова, Н. Д. Дискурс // Лингвистический энциклопедический словарь. М.: Советская энциклопедия, 1990. С. 683.
3. Костомаров, В.Г., Бурвикова Н.Д. Изучение и преподавание русского слова от Пушкина до наших дней: Материалы конференции и семинаров. - Волгоград: Изд-во Волгогр. гос. ун-та, 1999. - с. 7-14.
4. Сусов, И.П. Деятельность, сознание, дискурс и языковая система / И.П. Сусов // Языковое общение: Процессы и единицы: межвуз. сб. науч. тр.; Калинин. гос. ун-т. – Калинин, 1988. – С. 7 – 13.
5. Карасик, В. И. О типах дискурса // Языковая личность: институциональный и персональный дискурс: сб. науч. тр. / В. И. Карасик. – Волгоград: Перемена, 2000. – С. 5–20.

Научный руководитель: Каменева В.А., д.ф.н., профессор, Кемеровский государственный университет.

МАТЕМАТИКА И ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ

УДК: 519.872:662.7

Волкова А. А. МОДЕЛИРОВАНИЕ НАКОПЛЕНИЯ БИОМАССЫ МИКРОВОДОРОСЛЕЙ ПРИ ПРОИЗВОДСТВЕ БИОТОПЛИВА

Кемеровский государственный университет

aaav9414@gmail.com

В представленной работе рассматривается процесс производства биотоплива из микроводорослей с акцентом на моделировании кинетики роста и образования продукта. Обсуждаются этапы производства биотоплива и применяемые кинетические модели, включая уравнение Людекинга-Пирета. Представленный аналитический подход может быть полезен для организации процессов производства биотоплива.

Биотопливо, в зависимости от исходного сырья и используемого метода производства, подразделяют на четыре поколения [1]. Биотопливо 1-го поколения производится из биомассы съедобных пищевых культур и характеризуется высокими производственными затратами (вода, удобрения, площади для выращивания и т.п.). Биотопливо 2-го поколения, как правило, производится из несъедобной лигноцеллюлозной биомассы (просо, рисовая солома, опилки, отходы пищевых культур и коммунальные отходы). Биотопливо 3-го поколения — это относительно новый метод производства топлива из биомассы водорослей, возобновляемого и экологически благоприятного ресурса [2]. В настоящее время ведется разработка биотоплива 4-го поколения, которое включает генетическую модификацию водорослей [3]. Этот подход направлен на повышение поглощения углекислого газа из окружающей среды и увеличение

проникновения света за счет регулирования размера усиков хлорофилла, направлен на увеличение содержания липидов и углеводов для повышения выхода биотоплива [4].

Микро- и макроводоросли являются основным источником биомассы, не содержащей лигнина, для производства топлива. Основными видами биотоплива, получаемого из водорослей, являются биоэтанол, био-бутанол, биодизель и биогаз. Водоросли содержат большое количество углеводов, которые могут быть переработаны в различные виды биотоплива с помощью специальных технологий. Микроводоросли являются одним из наиболее перспективных источников биотоплива, так как они обладают высокой регенеративной способностью и могут быстро размножаться.

К основным этапам производства биотоплива из микроводорослей относят выращивание микроводорослей (определение оптимальных условий роста водорослей в специальных реакторах или биореакторах); сбор и очистка биомассы; предварительная обработка биомассы; экстракция (извлечение жиров, белков, углеводов различными растворителями и/или ультразвуковой обработкой); производство биотоплива (трансэстерификация для получения биодизеля, ферментация для биоэтанола и т.д.); очистка и дообработка (удаление остаточных примесей, улучшение характеристик биотоплива).

Выращивание водорослей и извлечение биотоплива являются необходимыми этапами производства биотоплива на основе водорослей [5]. В настоящее время открытые и закрытые фотобиореакторы обычно используются для выращивания биомассы водорослей в пресной и морской воде. Из-за более низких затрат на строительство системы открытых прудов с водосточными желобами остаются наиболее эффективным методом производства биомассы в промышленных масштабах [6].

Часто на этапе моделирования процесса культивирования биомассы микроводорослей рассматривают кинетический подход [7, 8]. Классическая кинетическая кривая роста клеток (микроорганизмов) и образования продукта (предложена Моно в 1949 году), ограниченная субстратом, часто не соответствует изучаемому процессу. Тогда рассматривают преобразованное уравнение (логистическое уравнение), не зависящее от субстрата [9]:

$$\frac{dX}{dt} = \mu_m \left(1 - \frac{X}{X_m}\right) X \quad (1)$$

где $X=X(t)$ – концентрация биомассы, г/л ч; μ_m - максимальная удельная скорость роста, 1/ч; X_m - максимально достижимая концентрация биомассы, г/л.

Модифицированное уравнение Людекинга-Пирета (Luedeking-Piret) [9] в процессе биосинтеза используется, как для описания образования продукта (метаболиты микроорганизмов – липиды, углеводы и/или белки), так и потребления субстрата:

$$\frac{dP}{dt} = \alpha \frac{dX}{dt} + \beta, \quad (2)$$

$$-\frac{dS}{dt} = \left(\frac{1}{Y_{x/s}}\right) \frac{dX}{dt} + \left(\frac{1}{Y_{p/s}}\right) \frac{dP}{dt} + m_s X, \quad (3)$$

где α, β - константы образования продукта, которые отличаются в разных процессах биосинтеза; m_s – коэффициент поддержания образования биомассы, г субстрата · г биомассы / ч; $Y_{x/s}$ и $Y_{p/s}$ - коэффициенты образования биомассы и продукта.

Объединяя уравнение (3) и (2), получаем уравнение

$$-\frac{dS}{dt} = (1/Y_{x/s} + \alpha/Y_{p/s}) \frac{dX}{dt} + (\beta/Y_{p/s} + m_s) X, \quad (4)$$

введя переобозначения, окончательно будем иметь

$$-\frac{dS}{dt} = \gamma \frac{dX}{dt} + \delta X, \quad (5)$$

где γ - сумма значений $1/Y_{X/S}$ и $\alpha/Y_{P/S}$, а δ - сумма значений $\beta/Y_{P/S}$ и m_s .

В результате получается система обыкновенных дифференциальных уравнений, в которой скорость образования продукта находится в прямой линейной зависимости и от мгновенной концентрации биомассы, и от скорости ее прироста. Потребление субстрата и рост биомассы находятся в обратной зависимости, увеличение одного показателя, приводит к уменьшению другого, и наоборот. При заданных начальных условиях $X(0) = X_0$, $P(0) = P_0$, $S(0) = S_0$, система имеет аналитическое решение, которое отображает динамику, как экспоненциальной, так стационарной фазы накопления биомассы, продукта биосинтеза и потребления субстрата (рисунок 1):

$$X(t) = \frac{X_0 \cdot e^{\mu_m t}}{1 - (X_0/X_m)(1 - e^{\mu_m t})},$$

$$P(t) = P_0 + \alpha X_0 \left(\frac{e^{\mu_m t}}{1 - (X_0/X_m)(1 - e^{\mu_m t})} - 1 \right),$$

$$S(t) = S_0 - \gamma X_0 \left(\frac{X_0 \cdot e^{\mu_m t}}{1 - (X_0/X_m)(1 - e^{\mu_m t})} - 1 \right) - \delta \frac{X_m}{\mu_m} \ln \left(1 - \frac{X_0}{X_m} (1 - e^{\mu_m t}) \right).$$

Кинетическая модель биосинтеза представляет собой эмпирическую зависимость, которая широко используется в клеточных культурах для описания удельной выработки продуктов метаболизма, а также для описания промышленных процессов накопления биомассы в самых разных областях. Однако модель часто количественно имеет значительные расхождения, но качественно дает достаточно неплохой прогноз изучаемых процессов. Проведение экспериментальных данных при различных значениях технологических параметров процесс (температура, значение активной кислотности, освещение, перемешивание, подача кислорода и др.) в каждом конкретном процессе позволяют подобрать параметры полученной кинетической модели и увеличить точность описания.

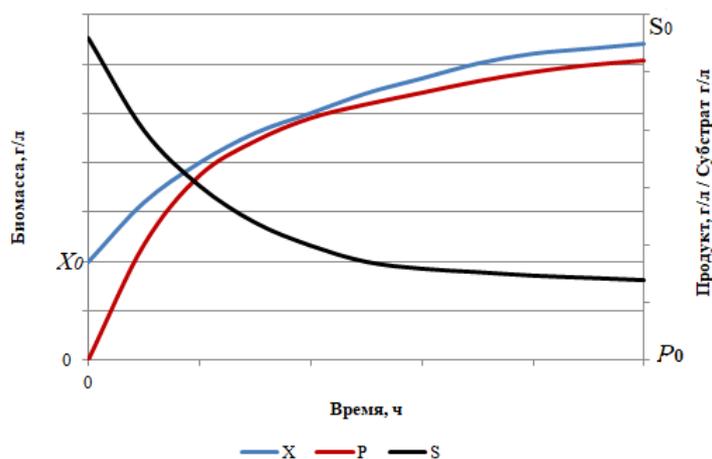


Рисунок - Общий вид зависимостей накопления биомассы $X=X(t)$, продукта биосинтеза $P=P(t)$ и потребления субстрата $S=S(t)$.

Литература и источники

1. Mofijur, M., Siddiki, S.Y.A., Shuvho, M.B.A., Djavanroodi, F., Fattah, I.M.R., Ong, H.C., Chowdhury, M.A., Mahlia, T.M.I. Effect of nanocatalysts on the transesterification reaction of first, second and third generation biodiesel sources / M. Mofijur, S.Y.A. Siddiki, M.B.A. Shuvho, F.

- Djavanroodi, I.M.R. Fattah, H.C. Ong, M.A. Chowdhury, T.M.I. Mahlia. – Chemosphere, 2021. – Article 128642, 10.1016/J.CHEMOSPHERE.2020.128642
2. Suthar, S., Verma, R. Production of *Chlorella vulgaris* under varying nutrient and abiotic conditions: A potential microalga for bioenergy feedstock / S. Suthar, R. Verma. – Process Saf. Environ. Prot., 2018. – pp. 141-148, 10.1016/J.PSEP.2017.09.018
3. Muthuraman, V.S., Kasianantham, N. Valorization opportunities and adaptability assessment of algae based biofuels for futuristic sustainability / V.S. Muthuraman, N. Kasianantham. – Process Safety and Environmental Protection, 2023. – Volume 174, Pages 694-721.
4. Abdullah, B., Syed Muhammad, S.A.F., Shokravi, Z., Ismail, S., Kassim, K.A., Mahmood, A.N., Aziz, M.M.A. Fourth generation biofuel: A review on risks and mitigation strategies / B. Abdullah, S.A.F. ad Syed Muhammad, Z. Shokravi, S. Ismail, K.A. Kassim, A.N. Mahmood, M.M.A. Aziz. – Renew. Sustain. Energy Rev., 2019. – Volume 107, pp. 37-50, 10.1016/J.RSER.2019.02.018
5. Veza, I., Hoang, A.T., Abbas, M.M., Tamaldin, N., Idris, M., Djamari, D.W., Sule, A., Maulana, E., Putra, N.R., Opia, A.C. Microalgae and Macroalgae for Third-Generation Bioethanol Production / I. Veza, A.T. Hoang, M.M. Abbas, N. Tamaldin, M. Idris, D.W. Djamari, A. Sule, E. Maulana, N.R. Putra, A.C. Opia. – 2022. – pp. 301–331. – https://doi.org/10.1007/978-3-031-01241-9_14
6. Shekh, A., Sharma, A., Schenk, P.M., Kumar, G., Mudliar, S. Microalgae cultivation: photobioreactors, CO₂ utilization, and value-added products of industrial importance / A. Shekh, A. Sharma, P.M. Schenk, G. Kumar, S. Mudliar. – J. Chem. Technol. Biotechnol., 2022. – Volume 97, pp. 1064-1085, 10.1002/JCTB.6902
7. Singh, S., Chakravarty, I. Mathematical modelling of bioethanol production from algal starch hydrolysate by *Saccharomyces cerevisiae* / S. Singh, I. Chakravarty. – Cellular and Molecular Biology, 2017. – Vol. 63 No. 6, pp. 83-87.
8. Kaur, V., Bera, M.B., Panesar, P.S. Modeling for Exopolysaccharide Production by *Alcaligenes faecalis* B14 / V. Kaur, M.B. Bera, P.S. Panesar. – International Journal of Engineering Research & Technology, 2013. – Vol. 2 Issue 11, pp. 120-130.
9. Luedeking, R., Piret, E. L. A kinetic study of the lactic acid fermentation: batch process at controlled pH / R. Luedeking, E. L. Piret. – Journal of Biochemical and Microbiological Technology and Engineering, 1959. – 1: 393-431.

Научный руководитель: д.т.н., доцент Иванова С.А., Кемеровский государственный университет.

УДК:519.872

**Гончарова А.С., Ишутин И.С. ДИФФЕРЕНЦИАЛЬНЫЕ УРАВНЕНИЯ И ИХ ЗНАЧЕНИЕ
В НАУЧНЫХ И ПРИКЛАДНЫХ ИССЛЕДОВАНИЯХ**

Кемеровский государственный университет

sasagoncarova1703@gmail.com

ivan_ishutin_03@mail.ru

Дифференциальных уравнений теория среди других математических дисциплин, является наиболее плодотворной для решения задач, возникающих при изучении процессов, нашего мира. Почему даже самые простые дифференциальные уравнения помогают нам справляться со многими задачами, возникающими в практических исследованиях? Исаак Ньютон: «Законы природы выражаются дифференциальными уравнениями» - это сказал создатель теории флюксий (производных) и в этом ответ – достаточно признания окружающего нас мира непрерывным.

Дифференциальные уравнения и сейчас относятся к ведущим направлениям в математике, поскольку оперируют функциями, для которых непрерывность – обязательное свойство [1]. Но время показало, что один и тот же объект или явление иногда можно моделировать как

непрерывный (например, классическая теория электромагнитных волн) или дискретный (квантовая теория, описывающая связь между веществом и его энергией - световая энергия излучается фотонами плюс вероятность), получая при этом прогнозируемые результаты. Дифференциальные уравнения имеют широкое применение во многих разделах как самой математики, так и таких науках как теоретическая физика, механика, инженерные науки, химия, биология и генетика, экономика: в общем, те науки, в задачах которых фундаментальным является непрерывность функций и используются системы координат, время, температура, давление и т.д.

Определение. Дифференциальные уравнения - раздел математики, изучающий теорию и методы решения уравнений, содержащих искомую функцию и ее производные различных порядков одного аргумента (обыкновенные дифференциальные) или нескольких аргументов (дифференциальные уравнения в частных производных) [2,3].

Теория обыкновенных дифференциальных уравнений разработана достаточно глубоко. Для уравнений в частных производных – сложнее, отсюда и название: «Уравнения математической физики», под которым понимается теория уравнений в частных производных. Важнейшим вопросом для любой теории, в частности, теории дифференциальных уравнений, являются теоремы о существовании и единственности решения.

Сфера применения дифференциальных уравнений и систем уравнений постоянно расширяется как внутри традиционных наук, так и новых - теории массового обслуживания, теории вероятностей, других теорий, обычно связанных с вероятностью [2]. Следует заметить, что общая теория вероятностей, точнее ее раздел, теория случайных процессов, в свое время, оказалась источником понятия нормированного пространства в функциональном анализе, для которого дифференциальные уравнения и системы являются рабочим инструментом, а цель - выявление закономерностей в случайных явлениях, с точно установленным конечным результатом. По этой причине, за последние десятилетия востребованность теории вероятностей возросла, особенно с появлением быстродействующих вычислительных систем (ВС) и суперкомпьютеров. Получены новые результаты в науках о Земле (землетрясения, разломы), прогнозе погоды, военных науках, генетике, криптографии, в исследовании Арктики, и др. Прогресс в вычислениях стал возможен благодаря ВС.

На Рисунке 1 Арктика, Айсберг, видна надводная часть, $h = 80\text{м}$. Для его моделирования требуется информация в реальном времени. Волновое уравнение Навье-Стокса, описывает дрейф Айсберга, поверхностное и внутреннее состояние. Другим примером применения уравнения Стокса является численный прогноз погоды [3]. Три уравнения отвечают за сохранение импульса в каждом из трёх направлений системы координат. Заметим, что всего прогнозных уравнений около 10 тысяч. Это системы уравнений гидродинамики и

термодинамики. Особенностью уравнений в частных производных является их практическая направленность. Такой факт можно объяснить сложностью задачи. Компьютерная модель математического аппарата для нахождения решений общего вида. Поэтому обычно исследуется реальный объект, для которого нужно создать модель из дифференциальных уравнений с частными производными и начальными условиями - эта задача решаемая, но для теории этого мало.

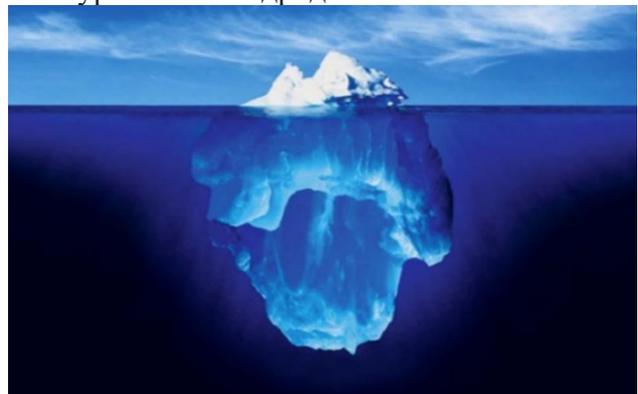


Рисунок - Надводная и подводная части айсберга

Постановка задачи (в терминологии теории вероятностей). На вычислительную систему (ВС) поступает пуассоновский поток $V_k(t) = \frac{(at)^k}{k!} \cdot e^{-at}$ требований интенсивностью

$\alpha \left[\frac{1}{\text{вр}} \right]$. Время обслуживания каждого требования является случайной величиной $\beta \left[\frac{1}{\text{вр}} \right]$, подчиняющейся экспоненциальному закону, $F(t) = 1 - \exp(-\beta t)$. По окончании обслуживания требование покидает систему. В начальный момент времени $t = 0$, в ВС находилось i требований. Требуется оценить эффективность работы ВС. Эффективность функционирования ВС определяется функцией, определяющей состояние ВС в каждый момент времени $t \in [0, \infty)$.

Решение. Пусть $A_i(t)$ – среднее число требований в ВС в момент времени $t \in [0, \infty)$, тогда составляем дифференциально – разностное уравнение, которое имеет вид

$$A_i(t + \Delta t) = A_i(t)(1 - \exp(-\beta \Delta t)) + \alpha \Delta t + o(\Delta t),$$

где $o(\Delta t)$ – бесконечно малая более высокого порядка, чем каждое из слагаемых. Далее, раскроем скобки, приведем уравнение к стандартному виду приращения функции удобному для вычисления производной и разделим все на Δt , получим

$$\frac{A_i(t + \Delta t) - A_i(t)}{\Delta t} = \frac{\beta \Delta t A_i(t) + \alpha \Delta t + o(\Delta t)}{\Delta t}.$$

Переходя к пределу в обеих частях уравнения, получим $\lim_{\Delta t \rightarrow 0} \frac{A_i(t + \Delta t) - A_i(t)}{\Delta t} = \lim_{\Delta t \rightarrow 0} \frac{\beta \Delta t A_i(t) + \alpha \Delta t + o(\Delta t)}{\Delta t}$, окончательно имеем

$$\frac{d}{dt} A_i(t) = \beta A_i(t) + \alpha, \text{ начальные условия } A_i(0) = i.$$

Далее, запишем уравнение в дифференциальной форме, $dA_i(t) = -\beta dA_i(t) + d\alpha$, далее интегрируем, $\int dA_i(t) = -\beta \int dA_i(t) + \int \alpha dt$. Разделим переменные

$$\int \frac{dA_i(t)}{\alpha - \beta A_i(t)} = \int dt.$$

Интегрируем, общее решение имеет вид

$$-\frac{1}{\beta} \ln|\alpha - \beta \cdot A_i(t)| = t - \frac{1}{\beta} \ln|C|.$$

Найдем частное решение. Учитываем начальное условие, потенцируем и получаем $\alpha - \beta \cdot A_i(t) = C e^{-\beta t}$. Найдем C , имеем $A_i(0) = C + \alpha / \beta$, тогда $C = i - \alpha / \beta$.

Окончательно получаем $A_i(t) = i \cdot e^{-\beta t} + \frac{\alpha}{\beta} (1 - e^{-\beta t})$.

Литература и источники

1. Павский, В.А. Теория массового обслуживания. Кемерово, 2008. - 116 с.
2. Павский, В.А. Теория вероятностей и математическая статистика. – Кемерово: 2014. – 237 с.
3. Lample, G., Charton, F. Deep learning for symbolic mathematics. Available online: <https://doi.org/10.48550/arXiv.1912.01412> (доступ 13 Апреля 2024).

Научный руководитель – д.т.н., профессор Павский В.А., Кемеровский государственный университет.

УДК:519.248

Ишутин И.С. ПРИЛОЖЕНИЯ ТЕОРИИ МАССОВОГО ОБСЛУЖИВАНИЯ

Кемеровский государственный университет

ivan_ishutin_03@mail.ru

Теория массового обслуживания (ТМО) – это раздел теории вероятностей, который исследует процессы обслуживания больших потоков заявок в системах обслуживания [1]. Основной задачей данной теории является определение оптимальных стратегий обслуживания с целью повышения эффективности и уменьшения временных задержек. Объектами исследования ТМО являются заявки/требования, поступающие на обслуживание в систему (потоки клиентов или задач, требующих обслуживания); системы обслуживания (СМО); потоки заявок/требований, обслуживание (процесс обработки заявок/требований в системе

обслуживания), эффективность обслуживания (показатель, отражающий качество и скорость обработки заявок/требований в системе).

Модели массового обслуживания используются для определения оптимальных стратегий обслуживания (количество обслуживающих устройств/операторов, длительность обслуживания, временные интервалы между обслуживаниями и др.). Существует несколько основных моделей массового обслуживания [1, 2]:

- Модель M/M/1 (описывает систему с одним обслуживающим устройством, одним входным потоком клиентов и экспоненциальным временем обслуживания);
- Модель M/M/c (описывает систему с набором обслуживающих устройств, одним входным потоком клиентов и экспоненциальным временем обслуживания);
- Модель M/G/1 (описывает систему с одним обслуживающим устройством, одним входным потоком клиентов, время обслуживания имеет общее распределение).
- Модель G/G/c (описывает систему с набором обслуживающих устройств, одним входным потоком клиентов, время обслуживания имеет общее распределение).

Благодаря общности моделей теория массового обслуживания находит применение в различных отраслях, таких как телекоммуникация (оптимизация работы сетей связи, улучшение качества обслуживания абонентов, расчет нагрузки на оборудование и др.), информационные технологии (оптимизация работы вычислительных систем и суперкомпьютеров, расчет времени ожидания и скорости решения задач, расчет пиковой загруженности); транспорт (оптимизация работы транспортных сетей, расчет пропускной способности дорог, расчет времени ожидания и скорости обслуживания пассажиров), производственные процессы широкого спектра приложений (химические, пищевые, биологические, фармацевтические приложения); сфера обслуживания (определение времени ожидания и скорости обслуживания клиентов в магазинах, банках, ресторанах и других учреждениях); управление инфраструктурой и ЖКХ (оптимизация работы систем водоснабжения, электроснабжения, отопления и других инженерных сетей); медицина (расчет загруженности медицинских учреждений, оптимизация работы медицинского персонала, расчет времени обслуживания пациентов); финансовые процессы (расчет пропускной способности банковских систем, анализ времени ожидания обработки финансовых операций, оптимизация работы финансовых учреждений).

Теория массового обслуживания помогает компаниям и организациям повысить эффективность своих процессов обслуживания, сократить временные задержки и улучшить качество обслуживания клиентов. При первичном анализе системы обслуживания достаточно применить простейшую модель (M/M/1 или M/M/c), чтобы получить понимание качественной организации в системе. Для пуассоновского процесса должны выполняться условия стационарности (вероятностные характеристики не изменяются со временем, остаются постоянными), отсутствие последствия (число событий, находящихся на одном независимом временном интервале, не зависит от событий, происходящих на любом другом независимом временном интервале) и ординарность (за достаточно малый временной интервал появление двух и более событий практически невозможно). Закон распределения Пуассона определяется формулой

$$V_k(t) = \frac{(\lambda t)^k}{k!} \cdot e^{-\lambda t}, \quad (1)$$

где λ [1/время] – среднее число событий, произошедшее за единицу времени, $t \in [0, \infty)$.

Пусть СМО содержит n приборов обслуживания. На эту систему поступает пуассоновский поток требований (1) интенсивностью λ . Любой из свободных приборов начинает обслуживать требование, поступившее в систему. Время обслуживания требования в системе описывает случайная величина с экспоненциальным законом распределения $F\{\mu < t\} = 1 - \exp(-\mu t)$, где μ интенсивность, $t \in [0, \infty)$. Если все приборы заняты, то требование в очереди ожидает своего обслуживания. После обслуживания требование покидает систему. Если в момент времени t ,

Введение. В научной и исследовательской инженерной деятельности, связанной с математикой, **дифференциальные уравнения** занимают одно из ведущих мест. Их математический аппарат описывает объекты, к которым применимо понятие непрерывности, поскольку именно она лежит в основаниях теории дифференциальных уравнений.

Определение. Дифференциальное уравнение – это уравнение, содержащее функцию и ее производные.

Первое в мире дифференциальное уравнение имеет вид $V(t) = at$ (одна из интерпретаций: скорость пропорциональна ускорению). Уравнение записано в дифференциальной форме, предположительно И. Ньютоном, требование непрерывности фундаментально [1].

О теории вероятностей. Интересы теории вероятностей, связаны с объектами, которые обладают или допускают возможность обладания свойством случайности. **Случайные события**, функционалы, оцениваемые **вероятностью** – это мера, принимающая значения из промежутка $[0,1]$.

При составлении дифференциальных уравнений под вероятностью понимается функция $p(t)$ аргумента времени $t \in [0, \infty]$ (или, например, давления, температуры).

В работе, в качестве приложения, рассматривается модель оценки надежности технических приборов с отказами (например, это компьютеры, тушение лесных пожаров техникой и др.). Предложен алгоритм вывода стохастических дифференциальных уравнений, составленных в рамках Марковского процесса [2], имеющих практические приложения.

Определение. Случайным процессом называется функция двух переменных $f(\omega, t)$, одна из которых время t , $\omega \in N$, $t \in [0, \infty)$.

Определение. Случайный процесс, удовлетворяющий условиям: а) **стационарности**,

б) **отсутствию последствия**, в) **ординарности**, называется **Пуассоновским процессом**.

Его математическим аналогом является формула

$$V_k(t) = \frac{(\lambda t)^k}{k!} \cdot e^{-\lambda t}, k = 0, 1, 2, \dots \quad (1)$$

где параметр $\lambda [1/t]$ – интенсивность, $t \in [0, \infty)$, $\lambda > 0$.

Определение. Случайной величиной (с. в.) ξ называется измеримая функция, определенная на пространстве элементарных событий Ω .

Определение. Функцией распределения $F(t)$ случайной величины ξ называется вероятность события: $F(t) = P\{\xi < t\}$

Функция распределения называется экспоненциальной, если она удовлетворяет условиям простейшего потока и имеет вид $F(t) = 1 - e^{-\lambda t}$.

Определение. Математическим ожиданием $M\xi$ сл.в. ξ называется ее среднее значение.

Определение. Дисперсией $D\xi = M(\xi - M\xi)^2$ сл.в. ξ называется квадрат отклонения $(\xi - M\xi)$ сл.в. ξ , а $\sigma = \sqrt{D\xi}$ – рассеяние около среднего значения этой сл.в.

Замечание. Случайный поток событий, удовлетворяющий 3-м условиям из (1), называется **простейшим потоком** случайных событий [2].

Постановка задачи. Имеется прибор на который за конечное время поступает Пуассоновский поток требований интенсивностью λ . Время обслуживания требования является сл.в. ξ подчиняющейся экспоненциальному закону с параметром $\mu = 1/\text{ч}$. Начало работы прибора начинается в момент поступления первого требования на обслуживание. После обслуживания требование покидает систему. Требуется найти вероятность того, что к моменту времени t требование будет обслужено.

Решение. Для нахождения вероятности составим дифференциальное уравнение. Пусть Δt – б. м. приращение аргумента, а $p_0(t)$ – вероятность того, что в момент времени t прибор свободен от обслуживания и $p_1(t)$ – прибор занят обслуживанием, $t \in [0, \infty)$. Пусть $p_1(t + \Delta t)$ – приращение функции. При малых Δt приращение функции $1 - e^{-\lambda \Delta t} = \lambda \Delta t + o(\Delta t)$, где $o(\Delta t)$ – бесконечно малая величина порядка больше, чем Δt , то есть $\lim_{\Delta t \rightarrow 0} (o(\Delta t)/\Delta t) = 0$. Аналогично, вероятность того, что за время Δt требование будет обслужено, имеет вид $1 - e^{-\mu \Delta t} = \mu \Delta t +$

$o(\Delta t)$, соответственно, вероятность того, что за время Δt требование не будет обслужено, имеет вид $1 - \mu\Delta t + o(\Delta t)$.

Далее, вероятность $p_1(t) \cdot (1 - \mu\Delta t + o(\Delta t))$ – в момент времени t прибор был занят обслуживанием и за время Δt не освободился.

В момент времени t прибор был свободен и за время Δt заявка поступила на обслуживание, имеет вид $\lambda\Delta t p_0(t)$.

Наконец, вероятность того, что в момент времени $t + \Delta t$ прибор занят обслуживанием запишется дифференциально – разностным уравнением:

$$p_1(t + \Delta t) = p_1(t) (1 - \mu\Delta t + o(\Delta t)) + (\lambda\Delta t p_0(t) + o(\Delta t)) + o(\Delta t), \quad (2)$$

где $o(\Delta t)$ – бесконечно малая, определяющая вероятности того, что за время Δt произошло два и более событий.

Для создания дифференциального уравнения нужно перейти к пределу при $\Delta t \rightarrow 0$. Для этого преобразуем уравнение (2) к следующему виду

$$\lim_{\Delta t \rightarrow 0} \frac{p_1(t + \Delta t) - p_1(t)}{\Delta t} = -\mu p_1(t) + \lambda p_0(t) + \lim_{\Delta t \rightarrow 0} o(\Delta t)$$

где $o(\Delta t)$ – бесконечно малая, порядка выше, чем линейная.

Переходя к пределу в правой и левой частях уравнения, получаем

$$\frac{d}{dt} p_1(t) = -\mu p_1(t) + \lambda p_0(t),$$

учитывая условие нормировки $p_0(t) + p_1(t) = 1$, после замены $p_0(t)$, окончательно получаем линейное уравнение

$$\frac{d}{dt} p_1(t) = -\lambda - (\lambda + \mu) p_1(t), \text{ начальное условие } p_1(0) = 1.$$

Решение ищем методом вариации произвольной постоянной [2] в виде

$$p_1(t) = v(t) e^{-(\lambda + \mu)t}.$$

Далее находим, $v(t) = \frac{\lambda}{\lambda + \mu} e^{-(\lambda + \mu)t} + C$. Учитывая начальное условие, получаем $C = \frac{\lambda}{\lambda + \mu}$.

Окончательно имеем $p_1(t) = \frac{\lambda}{\lambda + \mu} (1 + e^{-(\lambda + \mu)t})$.

Заключение. Предложен подход для оценки эффективности функционирования и надежности технических средств. Эффективен в вопросах рационального использования технических средств, связанных с обслуживанием населения.

Литература и источники

1. Феллер, В. Введение в теорию вероятностей и ее приложения: в 2-х т. – Т1. – М: «ЛИБРОКОМ», 2010. – 528 с.

2. Павский В.А. Теория массового обслуживания: учебное пособие / В.А.Павский.- Кемерово, 2008.- 116 с.

Научный руководитель: д.т.н., профессор Павский В.А., Кемеровский государственный университет.

УДК 372.851

**Шугалов Б. С. ОБ ИЗУЧЕНИИ ПРОСТРАНСТВЕННЫХ ФИГУР В
ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ**

СОШ № 92 с углубленным изучением отдельных предметов, г. Кемерово

Представлены результаты исследований, проводимых на дополнительных занятиях по темам индивидуальных проектных работ учащихся. Рассмотренные в статье геометрические задачи предоставляют дополнительный материал для его разнопланового использования при проведении уроков математики.

Одна из важнейших целей курса математики в общеобразовательной школе заключается в развитии умений учащихся применять приобретаемые знания к решению задач. Приступая к изучению геометрических фигур в пространстве, к решению стереометрических задач возникает необходимость в освоении целого ряда новых понятий, таких как: скрещивающиеся прямые, угол и расстояние между ними, угол между прямой и плоскостью и угол между плоскостями, и другие представления о взаимном расположении основных, простейших геометрических фигур в пространстве.

Цель данной статьи – рассмотреть ряд задач исследовательского характера, в которых базовые знания о взаимном расположении прямых и плоскостей, применяются к установлению интересных свойств изучаемых фигур, и различные подходы и методы их решения.

1. Теорема о вершинном перпендикуляре к диагонали куба

Пусть $ABCD A_1 B_1 C_1 D_1$ – куб. Проведём диагональ $A_1 C$ и из вершины A перпендикуляр AK к этой диагонали (рис. 1).

В каком месте на диагонали $A_1 C$ находится точка K – основание этого перпендикуляра?

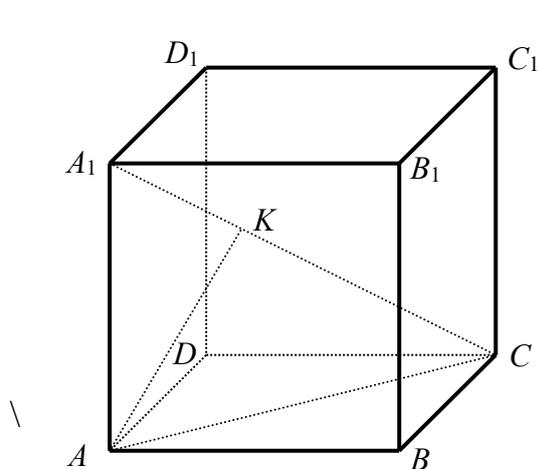


Рис. 1

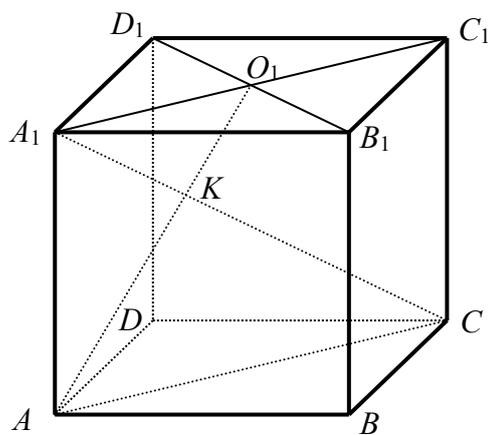


Рис. 2

Считая, что ребро куба равно 1, найдем длину x отрезка A_1K . Рассмотрим прямоугольный треугольник A_1AC . Его стороны: $AA_1 = 1$, $AC = \sqrt{2}$, $A_1C = \sqrt{3}$. Отрезок AK – перпендикуляр этого треугольника, проведенный из вершины прямого угла. В прямоугольном треугольнике AKA_1

$$AK^2 = AA_1^2 - x^2.$$

Другое выражение для AK^2 находим из треугольника AKC :

$$AK^2 = AC^2 - KC^2 = AC^2 - (A_1C - x)^2.$$

Зная длины отрезков AA_1 , AC и A_1C приходим к уравнению относительно x :

$1 - x^2 = 2 - (\sqrt{3} - x)^2$. Отсюда $x = \frac{\sqrt{3}}{3}$. А это означает, что отрезок A_1K составляет $1/3$ диагонали куба A_1C .

Почти без вычислений приводит к решению задачи применение теоремы о пропорциональных отрезках в прямоугольном треугольнике –

$$AA_1^2 = A_1C \cdot A_1K. \text{ Отсюда } A_1K = \frac{1}{\sqrt{3}} = \frac{\sqrt{3}}{3}.$$

Но есть другой способ определить положение точки K на диагонали A_1C , в котором вовсе нет вычислений!

Обоснование этого способа решения дает теорема о вершинном перпендикуляре к диагонали куба.

Оказывается, продолжение перпендикуляра AK , проведенного из вершины куба A к его диагонали A_1C , пересекает грань куба $A_1B_1C_1D_1$ в её центре (рис. 2, точка O_1 – центр грани $A_1B_1C_1D_1$).

Доказательство.

Через прямые A_1C и AK проведём плоскость (рис. 2). Эта плоскость проходит через три точки A , A_1 и C , не лежащие на одной прямой. Поэтому из единственности такой плоскости следует, что она совпадает с плоскостью диагонального сечения куба, проходящей через параллельные прямые AA_1 и CC_1 .

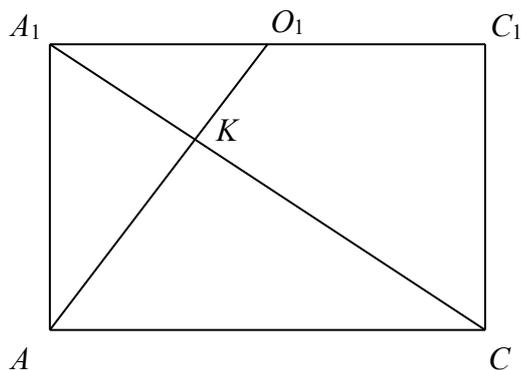


Рис. 3

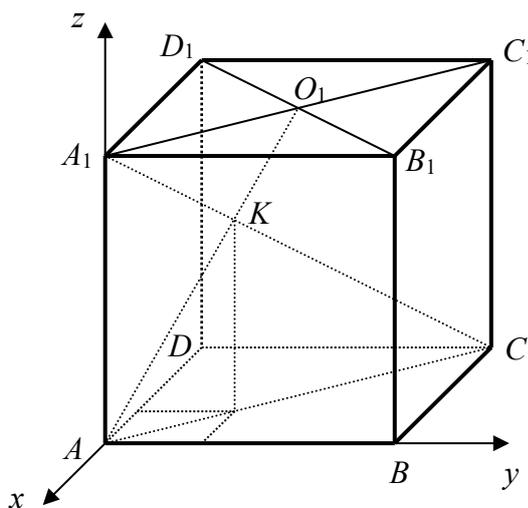


Рис. 4

Рассмотрим диагональное сечение куба – прямоугольник AA_1C_1C , в котором прямая AK перпендикулярна диагонали A_1C (рис. 3). Прямая AK пересекает

сторону A_1C_1 в точке O_1 . Найдём длину отрезка A_1O_1 , считая для простоты, что сторона $AA_1 = 1$.

Сторона AC как диагональ грани куба с ребром 1 равна $\sqrt{2}$. Треугольники A_1AC и O_1A_1A подобны ($\Delta A_1AC \sim \Delta A_1KA \sim \Delta O_1A_1A$, по двум углам). Следовательно, $\frac{A_1O_1}{AA_1} = \frac{AA_1}{AC}$. Отсюда $A_1O_1 = \frac{1}{\sqrt{2}} = \frac{\sqrt{2}}{2}$.

Выходит, что точка O_1 – середина отрезка A_1C_1 . Утверждение о вершинном перпендикуляре к диагонали куба доказано.

Представленное свойство вершинного перпендикуляра приводит к простому способу построения перпендикуляра, проведенного из вершины куба к его диагонали (рис. 2):

По данной вершине A и диагонали куба A_1C , принадлежащих диагональному сечению куба AA_1C_1C , находим точку O_1 – середину отрезка A_1C_1 . Затем проводим прямую AO_1 . Прямая AO_1 пересекает диагональ A_1C в точке K и перпендикулярна этой диагонали.

Систематическое применение алгебры к геометрии проводится посредством введения декартовой системы координат.

Докажем теорему о вершинном перпендикуляре к диагонали куба координатно-векторным методом.

Введем прямоугольную систему координат, как показано на рис. 4. Найдём координаты точек и векторов:

$$K\left(-\frac{1}{3}; \frac{1}{3}; \frac{2}{3}\right), O_1\left(-\frac{1}{2}; \frac{1}{2}; 1\right), \overrightarrow{AK}\left(-\frac{1}{3}; \frac{1}{3}; \frac{2}{3}\right), \overrightarrow{KO_1}\left(-\frac{1}{6}; \frac{1}{6}; \frac{1}{3}\right).$$

Координаты векторов \overrightarrow{AK} и $\overrightarrow{KO_1}$ пропорциональны. Следовательно, векторы \overrightarrow{AK} и $\overrightarrow{KO_1}$ коллинеарны: $\overrightarrow{AK} = 2 \overrightarrow{KO_1}$. А так как эти векторы имеют общую точку K , то они лежат на одной прямой. А значит, точки A , K и O_1 принадлежат одной прямой.

2. Правильное шестиугольное сечение куба. Различные способы нахождения угла между плоскостями

Среди всевозможных сечений куба привлекает своей симметричностью правильное шестиугольное сечение куба (рис. 5). Каждая вершина сечения $MKPQLN$ является серединой ребра куба, которому эта вершина принадлежит. Центр куба – точка O совпадает с центром его правильного шестиугольного сечения. Рассматривая взаимное расположение диагоналей куба и его правильного шестиугольного сечения, приходим к замечательному выводу о перпендикулярности одной из диагоналей к данному сечению (рис. 5: $CA_1 \perp (MKP)$), центр куба – точка O совпадает с центром сечения $MKPQLN$). Доказательства этих утверждений представлены в [5, С. 14].

Рассмотрим различные способы вычисления угла между правильным шестиугольным сечением куба и его гранью.

$MKPQLN$ – правильное шестиугольное сечение куба (рис. 6). Найдите угол между плоскостями MKP и ABC .

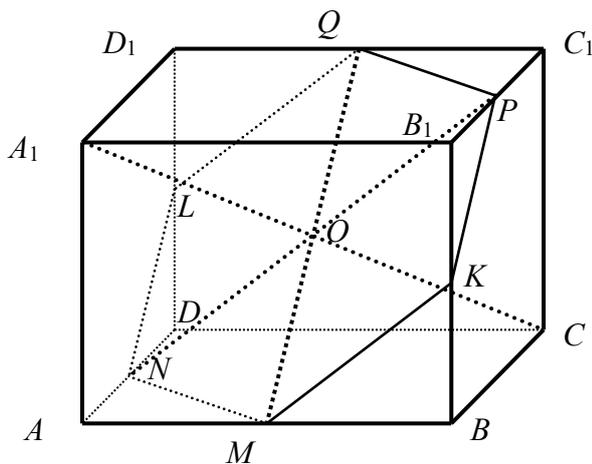


Рис. 5

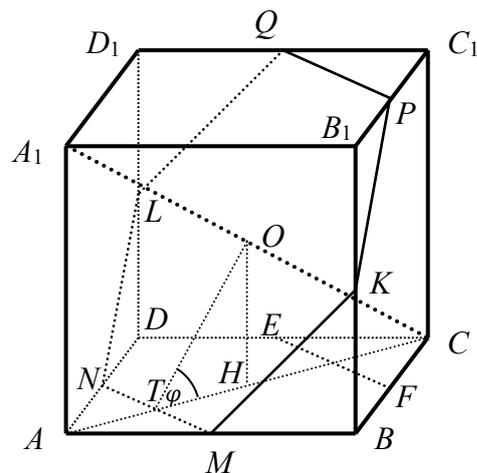


Рис. 6

Решение.

а) Плоскости MKP и ABC пересекаются по прямой MN . Так как $MN \parallel BD$, а $BD \perp AC$, то $AC \perp MN$; точка T – пересечение AC и MN . Из центра куба (точка O) проведем OH перпендикулярно AC . Так как плоскость ACA_1 перпендикулярна плоскости ABC , то прямая OH перпендикулярна плоскости ABC . Тогда, по теореме о трех перпендикулярах, $OT \perp MN$, и угол $\varphi = \angle OTH$ – линейный угол искомого угла (рис. 6).

$$\operatorname{tg} \varphi = \frac{OH}{TH} = \sqrt{2}, \quad \varphi = \operatorname{arctg} \sqrt{2} \cong 54,7^\circ.$$

б) Как известно, угол между двумя плоскостями равен углу между прямыми, перпендикулярными этим плоскостям.

Так как прямая CA_1 перпендикулярна плоскости MKP , а прямая AA_1 перпендикулярна плоскости ABC , то искомым углом равен углу между прямыми CA_1 и AA_1 – углу AA_1C (рис. 6).

$$\operatorname{tg} \angle AA_1C = \frac{AC}{AA_1} = \sqrt{2}. \quad \text{Что приводит к уже полученному результату.}$$

в) Представим еще один способ решения этой задачи, использующий теорему о площади ортогональной проекции многоугольника:

Площадь ортогональной проекции многоугольника на плоскость равна произведению его площади на косинус угла между плоскостью многоугольника и плоскостью проекции [3, С. 283].

Проекция шестиугольника $MKPQLN$ на плоскость ABC – шестиугольник $MBFEDN$ (рис. 6).

По теореме о площади ортогональной проекции многоугольника

$$S(MBFEDN) = S(MKPQLN) \cdot \cos \varphi,$$

где φ – угол между плоскостями MBF и MKP .

$$S(MBFEDN) = S(ABCD) - 2 S(AMN) = \frac{3a^2}{4}, \quad \text{где } a \text{ – длина ребра куба.}$$

$$S(MKPQLN) = 6 \cdot S(MON) = \frac{3\sqrt{3}a^2}{4}.$$

Следовательно, $\cos \varphi = \frac{1}{\sqrt{3}}$, $\varphi = \arccos \frac{1}{\sqrt{3}}$.

Отметим, что $\arctg \sqrt{2} = \arccos \frac{1}{\sqrt{3}}$. Ведь $\sin \varphi = \sqrt{1 - \cos^2 \varphi} = \frac{\sqrt{2}}{\sqrt{3}}$. А тогда $\operatorname{tg} \varphi = \sqrt{2}$.

3. От задачи на нахождение расстояний в тетраэдре – к свойству тетраэдра, у которого высота и средняя линия основания принадлежат одной плоскости

Равносторонний треугольник ABC – основание тетраэдра $DABC$, $AB = a$. Высота тетраэдра равна высоте треугольника ABC , а основание высоты тетраэдра совпадает с серединой средней линии основания, параллельной BC (рис. 7).

Найдите расстояние $d(AD, BC)$ между прямыми AD и BC .

Решение.

а) Через вершину A и основание перпендикуляра тетраэдра – точку H проведем прямую. Точка M – пересечение прямых AH и BC (рис.7). Нетрудно убедиться, что $BC \perp AM$. По теореме о трех перпендикулярах, $BC \perp DM$. Следовательно, по признаку перпендикулярности прямой и плоскости, $BC \perp (ADM)$.

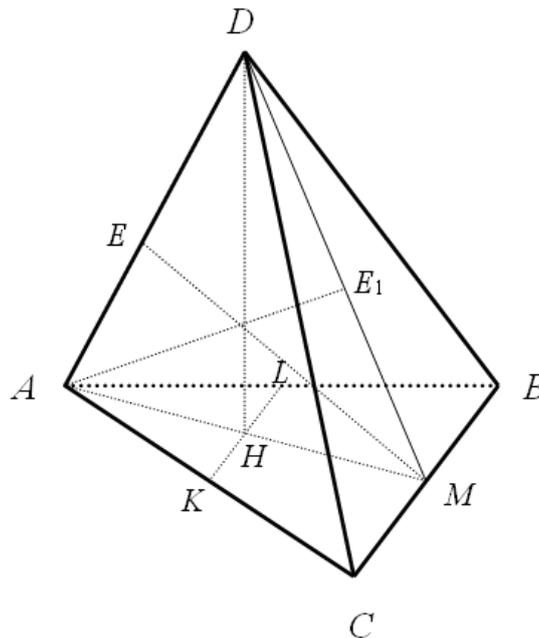


Рис. 7

Из точки M проведем перпендикуляр ME к AD , ME – общий перпендикуляр прямых BC и AD . Найдем ME .

В треугольнике ADM $ME \cdot AD = DH \cdot AM$. Отсюда, так как $DH = AM = \frac{a\sqrt{3}}{2}$ и $AD = \sqrt{DH^2 + AH^2} = \sqrt{DH^2 + \frac{DH^2}{4}} = \frac{a\sqrt{3}}{2} \cdot \frac{\sqrt{5}}{2}$, то $ME = a \sqrt{\frac{3}{5}}$.

Итак, $d(AD, BC) = a \sqrt{\frac{3}{5}}$.

б) Решим эту же задачу, используя формулу для объема тетраэдра:

$$V = \frac{1}{6} abd \sin \varphi, \quad (VP)$$

где a и b – длины двух противоположных ребер тетраэдра,

d – расстояние, φ – угол между ними [4, С. 127].

По основной формуле для объема тетраэдра

$$V(DABC) = \frac{1}{3} S(ABC) \cdot DH = \frac{1}{3} \cdot \frac{AM \cdot BC}{2} \cdot DH. \quad (1)$$

По формуле (VP),

$$V(DABC) = \frac{1}{6} AD \cdot BC \cdot d \cdot \sin \varphi. \quad (2)$$

Так как $AD \perp BC$, то $\sin \varphi = 1$.

Сопоставляя (1) и (2), приходим к уравнению относительно d :

$$AD \cdot d = AM \cdot DH. \text{ Отсюда } d(AD, BC) = a \sqrt{\frac{3}{5}}.$$

К неожиданному результату приводит сопоставление найденного решения с расстоянием от точки A до плоскости DBC .

Из точки A проведем перпендикуляр AE_1 к прямой DM (рис. 7). Так как BC перпендикулярна плоскости ADM , то, по признаку перпендикулярности двух плоскостей, плоскости ADM и BDC перпендикулярны; прямая MD – их линия пересечения. А значит, перпендикуляр AE_1 к DM – перпендикуляр к плоскости BDC ; d – длина AE_1 – искомое расстояние от точки A до плоскости BDC .

В треугольнике ADM $d \cdot DM = AM \cdot DH$. Отсюда $d = a \sqrt{\frac{3}{5}}$.

Оказалось, что расстояние от точки A до плоскости DBC равно расстоянию между прямыми AD и BC :

$$d(A, (DBC)) = d(AD, BC)!$$

Каким свойством обладает тетраэдр $DABC$, у которого расстояние от вершины основания (от точки A , для определенности) до плоскости противоположной грани (DBC) равно расстоянию между скрещивающимися прямыми AD и BC (рис. 7)?

Рассмотрение этого вопроса приводит к теореме о равных расстояниях в тетраэдре:

Если высота DO тетраэдра $DABC$ и средняя линия основания, параллельная BC , принадлежат одной плоскости, то

$$d(A, (DBC)) = d(AD, BC).$$

Доказательство.

Пусть γ – плоскость, которой принадлежат высота DO и средняя линия EF основания ABC , параллельная BC (рис. 8). Через точку A проведем плоскость α перпендикулярно прямой BC . Прямая AM – пересечение этой плоскости с плоскостью основания. Так как точка E – середина отрезка AB , то, по теореме Фалеса, точка L – пересечение γ и AM – середина отрезка AM , $AL = ML$ (рис. 8).

Через вершину D проведем прямую параллельно BC . Так как BC перпендикулярна α , то и проведенная прямая перпендикулярна α . Пусть точка P – проекция этой прямой на плоскость α . Тогда прямая AP – проекция прямой AD на эту плоскость (рис. 8). А так как точка M – проекция прямой BC на плоскость α , а прямая AP – проекция прямой AD на эту же плоскость, то расстояние от точки M до прямой AP равно расстоянию между прямыми AD и BC [4, С. 96]:

$$d(M, AP) = d(AD, BC). \quad (3)$$

Точки M и P принадлежат и плоскости α , и плоскости DBC (параллельные прямые BC и DP лежат в одной плоскости, которой принадлежат точки B, C и D). А значит, прямая MP – пересечение плоскостей α и (DBC) . По признаку перпендикулярности двух плоскостей, $\alpha \perp (DBC)$. Поэтому расстояние от точки A до прямой MP равно расстоянию от точки A до плоскости DBC :

$$d(A, MP) = d(A, (DBC)). \quad (4)$$

Убедимся, что $d(M, AP) = d(A, MP)$.

Так как плоскости α и γ пересекаются по прямой PL и перпендикулярны плоскости основания тетраэдра, (ABC) , то прямая PL перпендикулярна плоскости ABC [1, С. 52, № 183]. Следовательно, $PL \perp AM$ (рис. 8). Тогда в треугольнике APM медиана PL является и его высотой. Поэтому треугольник APM – равнобедренный; и его высоты, проведенные из вершин A и M равны:

$$d(M, AP) = d(A, MP). \quad (5)$$

Из (3), (4) и (5) следует, что $d(A, (DBC)) = d(AD, BC)$. Теорема доказана.

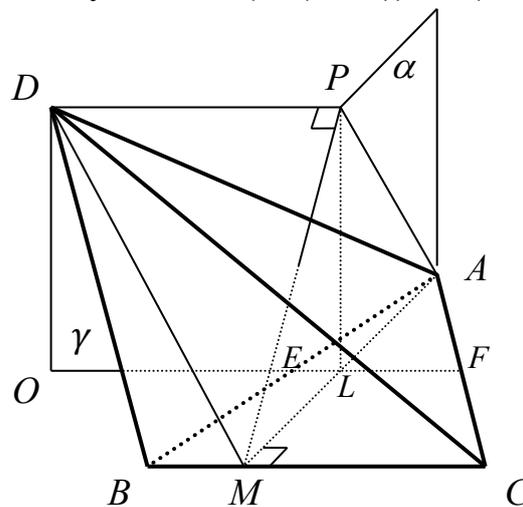


Рис. 8

Пусть, теперь, условие теоремы не выполняется: высота DO и средняя линия EF основания ABC , параллельная BC , не лежат в одной плоскости.

Через точку A проведем плоскость α перпендикулярно BC . Прямая AM – пересечение этой плоскости с плоскостью основания (рис. 8). Через точку O проведем прямую параллельно BC . Пусть точка L – пересечение этой прямой с прямой AM . Длина отрезка AL не равна длине отрезка ML (в противном случае,

средняя линия основания EF и высота тетраэдра принадлежали бы одной плоскости).

Как и выше, проводя соответствующие рассуждения, приходим к равенствам (3) и (4), а PL – высота треугольника APM . Так как в этом треугольнике $AL \neq ML$, то и $AP \neq MP$. А значит, в треугольнике APM не равны высоты, проведенные из вершин A и M :

$$d(M, AP) \neq d(A, MP). \quad (6)$$

Из (3), (4) и (6) следует, что $d(A, (DBC)) \neq d(AD, BC)$.

Итак, приходим к утверждению, обратному теореме о равных расстояниях:

Если в тетраэдре $DABC$ с основанием ABC расстояние от точки A до противоположной плоскости BCD равно расстоянию между прямыми AD и BC , то высота тетраэдра и средняя линия основания, параллельная BC , принадлежат одной плоскости.

Замечание. С тетраэдром $DABC$ связаны три пары скрещивающихся прямых: AB и CD , AC и BD , AD и BC и четыре высоты, проведенных из соответствующих вершин: H_A , H_B , H_C , H_D . Определено условие, при котором расстояние между прямыми AD и BC равно высоте H_A . Оно состоит в том, что высота H_D и средняя линия треугольника ABC , параллельная BC , принадлежат одной плоскости. Аналогично, определяется условие равенства расстояний при выборе любой пары скрещивающихся прямых и высоты тетраэдра. Так, например, $d(AB, CD) = H_C$ тогда и только тогда, когда высота H_D и средняя линия треугольника ABC , параллельная AB , принадлежат одной плоскости.

4. Задача с параметром. Частные случаи, определяемые значением угла α

В цилиндре радиуса r и высоты h отрезок AB с концами на окружностях оснований цилиндра поворачивается вокруг оси цилиндра OO_1 на угол α . Точка A переходит в точку C , а точка B – в точку D , при этом отрезок BC является образующей цилиндра (рис. 9). Найдите расстояние $d = d(AB, CD)$ между прямыми AB и CD .

Решение.

Проведем образующие цилиндра AA_1 и DD_1 . В прямоугольнике AA_1DD_1 точка M – середина стороны AD_1 , точка M_1 – середина стороны A_1D ; отрезок $MM_1 = h$. Тогда в параллелограмме AM_1DM $AM_1 \parallel MD$. А в прямоугольнике $BCMM_1$ параллельны стороны CM и BM_1 . По признаку параллельности двух плоскостей, плоскости ABM_1 и CDM – параллельны (рис. 9). А значит, $d(AB, CD) = d(M, (ABM_1))$.

$BM_1 \perp A_1D$ (BM_1 – медиана равнобедренного треугольника A_1DB) и $BM_1 \perp MM_1$. Следовательно, по признаку перпендикулярности прямой и плоскости, $BM_1 \perp (AA_1D)$. Поэтому, по признаку перпендикулярности двух плоскостей, $(AA_1D) \perp (ABM_1)$. Прямая AM_1 – пересечение этих плоскостей.

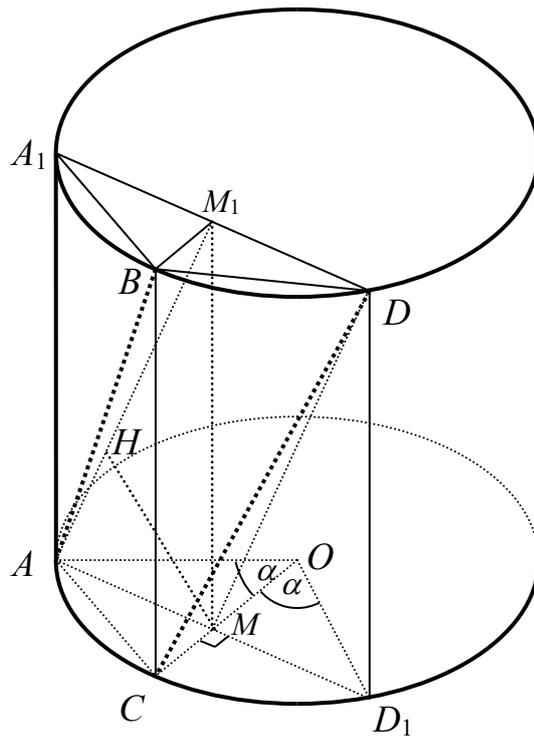


Рис. 9

Проведем $MH \perp AM_1$ (рис. 9). В силу перпендикулярности плоскостей AA_1D и ABM_1 , длина отрезка MH – искомое расстояние, $MH = d(M, (ABM_1))$. В прямоугольном треугольнике AMM_1 $AM \cdot MM_1 = MH \cdot AM_1$. Откуда

$$MH = \frac{AM \cdot MM_1}{AM_1}. \text{ Так как } MM_1 = h, AM = r \cdot \sin \alpha, \text{ то } MH = \frac{h \cdot r \cdot \sin \alpha}{\sqrt{h^2 + r^2 \sin^2 \alpha}}.$$

Итак, расстояние между прямыми AB и CD равно

$$d = \frac{h \cdot r \cdot \sin \alpha}{\sqrt{h^2 + r^2 \sin^2 \alpha}}. \quad (7)$$

Частные случаи.

1) Обозначим через a длину отрезка AC и пусть $h = a$ и $\alpha = 90^\circ$.

Это означает, что прямоугольники $ACBA_1$ и $B CD_1 D$ на рис. 9 – квадраты, расположенные относительно друг друга так, как и соседние грани куба (рис. 10). В этом случае, по формуле (7),

$$d = \frac{a \cdot \frac{a}{\sqrt{2}}}{\sqrt{a^2 + \frac{a^2}{2}}} = \frac{a}{\sqrt{3}} = \frac{a\sqrt{3}}{3}.$$

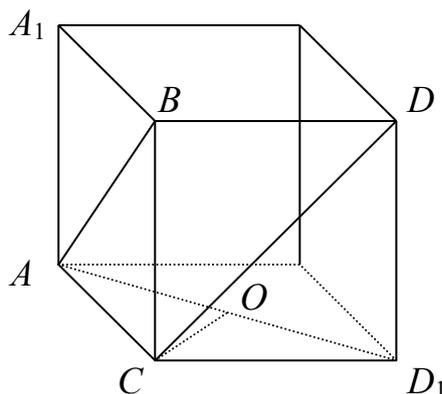


Рис. 10

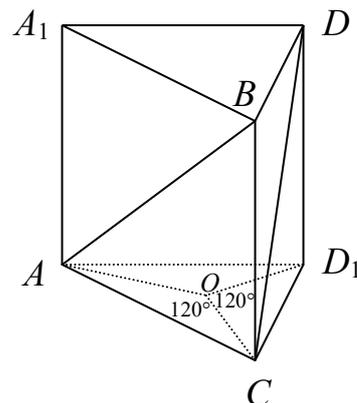


Рис. 11

Таким образом, получен ответ к задаче о расстоянии между скрещивающимися диагоналями двух соседних граней куба, ребро которого равно a . Другие разные способы решения этой задачи разбираются в статье [2].

2) Пусть $AC = a = h$ и $\alpha = 120^\circ$.

Это означает, что прямоугольники $ACBA_1$ и $B CD_1 D$ на рис. 9 – квадраты, расположенные относительно друг друга так, как и две боковые грани правильной треугольной призмы (рис. 11).

В этом случае, по формуле (7),

$$d = \frac{a \cdot \frac{a \sqrt{3}}{\sqrt{3} \cdot 2}}{\sqrt{a^2 + \frac{a^2 \cdot 3}{3 \cdot 4}}} = \frac{a\sqrt{5}}{5}.$$

Это и есть расстояние между скрещивающимися диагоналями двух боковых граней правильной треугольной призмы, все ребра которой равны a .

5. Поверхность вращения одной из скрещивающихся прямых вокруг другой

Концы отрезка AB лежат на окружностях оснований цилиндра (рис. 12). Радиус цилиндра – r , его высота – h . Проекция отрезка AB на плоскость основания цилиндра равна $a \neq 0$. Зная a и r , нетрудно найти расстояние d между осью цилиндра PQ и прямой AB . Через точку O – середину отрезка PQ проведем плоскость γ параллельно плоскости основания цилиндра (рис. 12). Проекция отрезка AB на плоскость γ – отрезок KL , длина которого равна a . Точка M_0 – середина KL . Тогда отрезок OM_0 – общий перпендикуляр прямых PQ и AB .

$$OM_0 = d = \sqrt{r^2 - \frac{a^2}{4}}.$$

При вращении прямой AB вокруг оси PQ возникает поверхность g , состоящая из окружностей, расположенных в параллельных плоскостях, и центры которых составляют ось PQ .

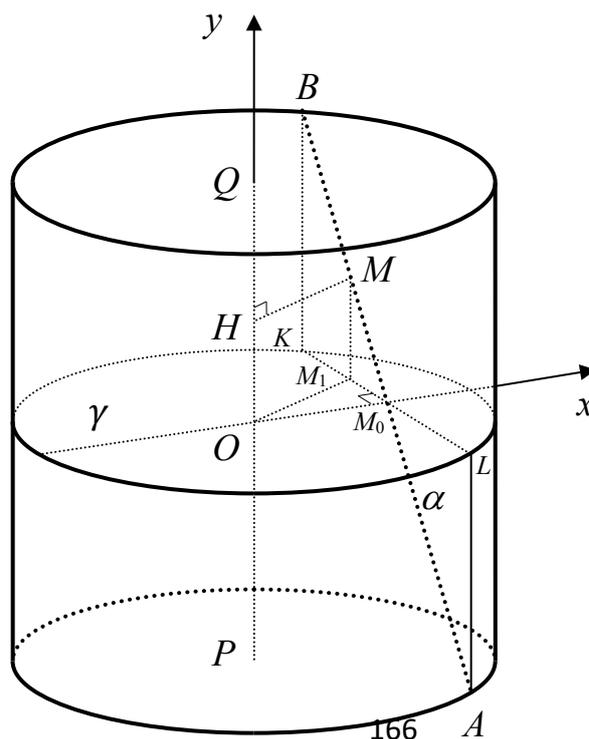


Рис. 12

Что представляет собой линия пересечения этой поверхности с осевой плоскостью?

Через ось PQ и точку M_0 проведем плоскость α . С центром в точке O введем декартову систему координат, как показано на рис. 12.

Пусть теперь M – произвольная точка прямой AB . Точка M_1 – проекция точки M на плоскость γ , M_1 принадлежит прямой KL (рис. 12). Из точки M проведем перпендикуляр MH к оси y . Найдем длину этого перпендикуляра.

Отрезки MH и OM_1 равны, как противоположные стороны прямоугольника OM_1MH . В треугольнике OM_0M_1

$$OM_1^2 = OM_0^2 + M_1M_0^2. \quad (8)$$

Из подобия треугольников MM_1M_0 и BKM_0 следует

$$M_1M_0 = \frac{MM_1 \cdot KM_0}{BK}. \quad (9)$$

При вращении прямой AB вокруг оси PQ точка M описывает окружность радиуса MH с центром в точке H . Пересечение этой окружности и плоскости α – две точки. Координаты точки, принадлежащей правой полуплоскости α относительно оси y , $(x; y) = (OM_1, OH)$, координаты второй точки $(-OM_1, OH)$.

Так как $OM_0 = d$, $MM_1 = OH = y$, $OM_1 = x$, $\frac{KM_0}{KB} = \frac{a}{h}$, то из (8) и (9) получим уравнение линии пересечения поверхности g и плоскости α :

$$x^2 = d^2 + \frac{a^2}{h^2}y^2, \text{ или } \frac{x^2}{d^2} - \frac{a^2y^2}{h^2d^2} = 1. \quad (10)$$

Это уравнение гиперболы. Поверхность вращения одной из скрещивающихся прямых вокруг другой является поверхностью вращения гиперболы (10) вокруг оси y .

Рассмотренные задачи характеризуются как исследовательские задачи. Различная степень их начальной неопределенности относится не только к результатам исследования, но и к способам их обоснования. Примечательно, что в ходе выстраивания математического курса возникают новые подходы и методы решения задач, применимые к задачам, предлагаемым на более ранних этапах обучения. Так, в данной статье, при решении задачи на нахождение расстояния между скрещивающимися прямыми тетраэдра в одном из способов решения используются разные формулы для объема тетраэдра, которые рассматриваются значительно позже, чем задачи на вычисление расстояний. При обосновании рассмотренных свойств куба, тетраэдра и цилиндра применены основные теоремы о взаимном расположении прямых и плоскостей, такие как: признак перпендикулярности прямой и плоскости, признаки параллельности и перпендикулярности плоскостей, теорема о трех перпендикулярах. Различные аспекты проведенного исследования могут быть использованы при изучении пространственных фигур на плановых уроках геометрии.

Литература и источники

1. Геометрия, 10 – 11: Учеб. для общеобразоват. учреждений / Л. С. Атанасян, В. Ф. Бутузов, С. Б. Кадомцев и др. – М. : Просвещение, 2002.

2. Кожухов С. К. О некоторых способах вычисления расстояния между скрещивающимися прямыми / С. К. Кожухов, В. К. Володин // Математика в школе. – 2008. – № 1. – С. 15 – 17.
3. Погорелов, А. В. Геометрия: учеб. для 7 – 11 кл. общеобразоват. учреждений / А. В. Погорелов. – М.: Просвещение, 1997.
4. Шарыгин, И. Ф. Геометрия. 10 – 11 кл.: учеб. для общеобразоват. учреждений / И. Ф. Шарыгин. – М.: Дрофа, 2009.
5. Шугалов, Б. С. Активизация освоения геометрических знаний в школьном курсе математики [Текст]: методическое пособие / Б. С. Шугалов. – Кемерово: Изд-во КРИПКИПРО, 2020.

ПРОБЛЕМЫ ПСИХОЛОГИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

УДК 37.018.324

Абарина Н.А. СОВРЕМЕННЫЕ УСЛОВИЯ СОЦИАЛИЗАЦИИ ДЕТЕЙ – СИРОТ В ДЕТСКИХ ДОМАХ

Кемеровский государственный университет

abarinova.nd@mail.ru

Актуальность исследования современных условий социализации детей – сирот в детских домах обусловлена необходимостью устранения негативных психологических особенностей их личности и успешностью социализации после выпуска из детского дома [1; с.34].

Дети – сироты, воспитывающиеся в детском доме, имеют особенности личностного развития, которые обусловлены негативным жизненным опытом, отсутствием взаимодействия с родителями и семейного воспитания. Поэтому испытывают трудности социализации, находясь в детском доме и после выпуска из него. В детские дома также зачастую попадают дети, чьи родители погибли, поэтому они знакомы с условиями воспитания родителями, обладают определенными навыками социализации, но испытывают значительный стресс при помещении в детский дом, враждебно воспринимают новое окружение. Дети – сироты испытывают проблемы с коммуникацией, не уверены в себе, не способны принимать самостоятельные решения, не могут выбрать профессию и скептически относятся к труду и не принимают ценности социума.

Для устранения таких трудностей в детских домах проводится работа по нескольким направлениям, целью которой является усвоение детьми-сиротами системы знаний, норм и ценностей, позволяющей стать полноценным участником социума, т.е. направленная на социализацию детей – сирот.

Основными критериями социализации детей-сирот в условиях детского дома являются:

- **формирование у детей-сирот ценности труда, важности и его высокого значения для успешной жизни, реализация профориентационной деятельности;**
- принятие общечеловеческих ценностей, норм и правил, принятых в социуме. **Понимание человеческой морали, формирование кодекса чести, понимания порядочности;**
- **развитие коммуникации на основе повышения уверенности в себе, следования поведенческим моделям;**
- **умение самостоятельно принимать решения;**
- приобретение **универсальных навыков деятельности**, умение оценить свои способности, объективную трудность задачи, умение ставить цели, соотносимые с возможностями.

Мероприятия по **формированию у детей-сирот ценности труда, важности и его высокого значения для успешной жизни осуществляются в рамках профориентационной**

работы с детьми-сиротами. При выборе профессии дети-сироты должны ориентироваться на собственные возможности и таланты и соотносить их со своими желаниями. Зачастую выбор профессии детьми-сиротами обусловлен «престижностью» специальности или массовостью выбора – «пойду учиться с друзьями», что впоследствии приводит к неприятию выбранной профессии, утрате интереса к трудовой деятельности в принципе и усугублению неуверенности в себе [2; с.65].

Поэтому для успешного профессионального самоопределения важно выявить способности детей-сирот, определить возможности освоения той или иной профессии и получения дальнейшего образования, что достигается посредством тестирования, мониторинга выполнения определенных заданий и т.д.

С целью определения способностей к профессии используется методика «Дифференциально-диагностический опросник» Е. А. Климова, который позволяет определить способности детей-сирот к той или иной профессии. Преимущество указанной методики состоит в том, что она может быть применена для отбора на различные типы профессий в соответствии с классификацией типов профессий Е. А. Климова и позволяет подобрать для детей-сирот наиболее подходящую их личности профессию [3; с.35].

Практическими мероприятиями для формирования ценности труда становятся экскурсии на предприятия для ознакомления с профессией, встречи с представителями той или иной специальности, информирование об особенностях и преимуществах профессии «на месте».

Принятие общечеловеческих ценностей, норм и правил социума как критерий социализации детей-сирот реализуется посредством участия детей-сирот в различных социально-ориентированных мероприятиях: волонтерских движениях, акциях помощи ветеранам и т.д. Дети-сироты при поступлении в детский дом, в своем большинстве, считают, что высшей ценностью является силовой метод решения вопросов, поэтому мероприятия, направленные на формирование ценностных ориентаций в рамках психо-эмоционального развития личности направлены на формирование коммуникации, интеграции со сверстниками без применения силы, совместную коллективную деятельность и самореализацию [4; с.116].

Этот критерий согласуется с критерием приобретения универсальных навыков деятельности, умение оценить свои способности, объективную трудность задачи, умение ставить цели, соотносимые с возможностями. В частности, в рамках волонтерской помощи дети-сироты учатся понимать сложность стоящей перед ними задачи, принимать самостоятельные решения по ее решению и достижению цели, учатся работать в команде.

Дети-сироты учатся принимать ценности социального окружения, например, оказание помощи младшим и более слабым воспитанникам детского дома; принимать нормы поведения, например, недопустимость применения силы при решении конфликтов. Поэтому проведение различных тренингов, консультаций, разъяснение воспитанникам детского дома правил и норм поведения должно быть направлено на формирование самостоятельного выбора положительных форм поведения в социуме, неприятие нарушения закона, получения навыков общения и формирования самостоятельности в принятии решений [5; с.287].

Развитие коммуникации на основе повышения уверенности в себе, следования поведенческим моделям как критерий социализации детей-сирот реализуется в рамках детского дома посредством проведения индивидуальных и групповых тренингов, программ коррекции психического состояния. В частности, могут быть использованы программы по развитию навыка самоанализа, навыкам общения, уважения к себе и понимания важности личностного роста. Для диагностики целесообразно применять разные по целям методики: методика на адаптивность Роджерса - Даймонда, методика «Направленность личности в общении» С.Л. Братченко, методика на межличностное взаимодействие Т. Лири и другие. Названные методики в совокупности позволяют оценить личностные характеристики детей-сирот, развитие коммуникации и уровень адаптированности к существующим условиям.

При достижении положительных результатов деятельности по рассматриваемым критериям, можно говорить об эффективности социализации детей-сирот. Совокупная

реализация мероприятий послужит основой адекватного восприятия детьми-сиротами окружающей действительности и возникающих социальных проблем, уверенности в возможности их решения, эффективного выстраивания взаимосвязей и коммуникации в социуме.

Литература и источники

1. Бегидова, С. Пути модернизации воспитательной системы детского дома/ С. Бегидова// Вестник Адыгейского государственного университета. – 2021.– №5.– С.33–35.
2. Дементьева, И.Ф. Социальная адаптация детей-сирот: проблемы и перспективы в условиях рынка/ И.Ф. Дементьева // Социологические исследования. – 2021.– № 10. – С. 62-70.
3. Осипова, Н. Деятельность педагогических работников по сопровождению адаптации детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей/ Н. Осипова// Профессиональное образование в России и за рубежом. – 2022. – №5. – С.34–37.
4. Разумовский, А.В. Особенности социализации детей-сирот в учреждении интернатного типа / А.В. Разумовский// Вестник науки и образования. – 2018. – Т. 1. № 6 (42). – С. 115-118.
5. Таджибаева, Ж.С. Педагогические условия социализации детей-сирот в условиях школы-интерната/ Ж.С. Таджибаева// Сборник трудов конференции «Социализация в условиях интернатных учреждений».- Астана, 2022. – С.284-289.

Научный руководитель: к.психол.н., доцент Козловская Н.А., Кемеровский государственный университет.

УДК 159.9.07

Акулова П.Г. РАЗВИТИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА УЧАЩИХСЯ ОСНОВНОЙ ШКОЛЫ НА УРОКАХ БИОЛОГИИ

Кемеровский государственный университет

kov.pg@mail.ru

Актуальность развития познавательного интереса учащихся основной школы обусловлена тем, что в настоящий период времени продолжается модернизация основного общего образования, в силу чего требования к выпускникам общеобразовательных школ постоянно растут. Изменения системы образования затрагивают в том числе и применение инновационных форм, средств и методов обучения школьников, которые используются для того, чтобы максимально ориентировать школьников на то, чтобы они могли достичь тех результатов обучения, которые были запланированы положениями Федерального государственного стандарта основного общего образования, а также педагогическим коллективом школы, принимая во внимание не только способности каждого отдельно взятого школьника к обучению, но также и их желание и умение в области самостоятельной добычи и использования информации. У тех условиях, которые сложились в системе образования в настоящий момент времени, формирование и дальнейшее развитие познавательного интереса к освоению того материала, который предлагается в рамках школьного цикла дисциплин, до сих пор может быть названо одной из значимых проблем современного школьного образования, что абсолютно справедливо также и в том случае, когда речь идет о дисциплинах естественно-научного цикла в целом и об уроках биологии в частности. Соответственно, представляется целесообразным рассмотреть, каким образом можно развивать познавательный интерес учащихся основной школы на уроках биологии.

В первую очередь необходимо дать определение познавательного интереса. Если говорить в целом, под познавательным интересом необходимо понимать стремление к добыче знаний, основной которого является активное отношение ко всему тому, что окружает школьника на протяжении его занятия различными видами деятельности; при этом физиологический механизм познавательного интереса основывается на исследовательском рефлексе [1, с. 173].

Познавательный интерес формируется у школьников в процессе изучения различных школьных дисциплин. При этом биологии отводится в данном процессе особое значение, так как биология представляет уникальный учебный предмет школьного цикла дисциплин, в процессе изучения которого у учащихся появляется возможность ознакомиться с разнообразными биологическими системами, а именно: их строением, функционированием и их ролью в живой и неживой природе, а также их значением для деятельности человека. Кроме того, именно биология как один из школьных предметов представляет собой ту основу, используя которую у школьника есть возможность максимально полной подготовки к текущей и будущей деятельности, направленной на сохранение природы в том числе и в части сохранения естественных взаимоотношений между различными частями живой и неживой природы [2].

Если говорить о содержании биологии как одной из дисциплин школьного цикла, то можно отметить, что она представляет собой своеобразный синтез обширной фактической информации, дающей возможность школьникам более полно понять биологические законы, свойства и взаимосвязи того мира, в котором они живут. Кроме того, биология позволяет школьникам познакомиться с многочисленными современными и историческими открытиями, касающимися таких уровней организации живого, как клеточный, генный и молекулярный [3]. Помимо этого, в рамках школьного курса биологии учащиеся получают возможность решить множество теоретических и практических вопросов, являющихся частью вклада в формирование личности будущего выпускника основной школы.

На уроках биологии для того, чтобы продолжать развивать познавательный интерес учащихся, учитель биологии может воспользоваться, к примеру, разнообразными биологическими задачами, особенно нестандартными. Так, к примеру, в Рунете можно найти множество забавных задач такого типа: «Женщина с синими ушами, отец и мать которой также были синехими, вышла замуж за синехимого мужчину. У них родился ребенок с ушами зеленого цвета. Предложите как минимум два варианта наследования этого признака». Учащиеся, которые решают задачи такого типа, стараются исследовать предложенное им явление со всех сторон: они выдвигают множество гипотез и стараются отыскать доказательства, подтверждающие их точку зрения, что положительно сказывается на активизации мышления школьников, ведет к повышению уровня познавательной самостоятельности и т.д., результатом чего является формирование и последующее развитие познавательного интереса к изучению биологии [4, с. 171].

В качестве еще одного направления развития познавательного интереса на уроках биологии, можно назвать различные виды необычных уроков. Среди таких уроков можно назвать, например, уроки-экскурсии (в том числе и виртуальные, к примеру, путешествие по кровеносной системе человека), уроки-квесты, уроки-исследования, на протяжении которых школьники активно включаются в поисковую работу, что приносит более значимые результаты обучения, чем обычное чтение учебника и выполнение упражнений. При этом учителю биологии необходимо помнить, что задачи к таким урокам должны быть поставлены более четко, чем к традиционным, а подготовка к каждому этапу такого урока должна быть более тщательной.

Увеличить уровень познавательного интереса на уроках биологии можно также посредством более активного использования лабораторного оборудования, используемого для проведения экспериментов. При этом работа может выполняться парами или группами, что не только способствует развитию познавательного интереса, но и обеспечивает условия для получения навыков командной работы. Соответственно, можно говорить о том, что уроки-исследования, равно как и другие типы нестандартных уроков, представляют собой одно из эффективных средств развития познавательного интереса на уроках биологии в основной школе.

Таким образом, можно сделать общий вывод о том, что развитие познавательного интереса учащихся основной школы на уроках биологии возможно разными способами. Выбор средств,

форм и методов обучения всецело остается в компетенции учителя биологии, который должен учитывать не только особенности изучаемой на конкретном уроке темы, но и особенности класса.

Литература и источники

1. Красильникова, А. Е. Познавательный интерес как психолого-педагогический феномен / Е. А. Красильникова // Вестник Шадринского государственного педагогического института. – 2013. – № 2 (18). – С. 72–78.
2. Якунчев, М. А. К проблеме формирования познавательного интереса обучающихся при изучении биологии в школе / М. А. Якунчев, О. Ю. Гаврилюк, Н. Г. Семенова, А. И. Киселева // Современные проблемы науки и образования. – 2021. – №2. – Электронный ресурс. – Режим доступа: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=30581&ysclid=lsomgvwj4g22391021> (дата обращения: 16.02.2024).
3. Зайцева, Н. С. Проблема познавательного интереса в обучении биологии в школе / Н. С. Зайцева // Проблемы современной науки и образования. – 2015. – Электронный ресурс. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/problema-poznavatel'nogo-interesa-v-obuchenii-biologii-v-shkole> (дата обращения: 16.02.2024).
4. Цветкова Л.И. Активизация познавательной деятельности на уроках биологии // Молодой ученый. - 2011. - № 5 (28). - Т. 2. - С. 171-173.

Научный руководитель: Морозова Ирина Станиславовна, доктор психологических наук, профессор, Кемеровский государственный университет.

УДК 159.99

Аллянова И. С., Морозова И.С. К ВОПРОСУ РАЗВИТИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ УСТОЙЧИВОСТИ ПОДРОСТКОВ К КРИЗИСНЫМ СИТУАЦИЯМ

Кемеровский государственный университет
allyanovairaaa@yandex.ru,

В современных условиях проблеме развития психологической устойчивости подростков уделяется пристальное внимание со стороны специалистов (психологов, психиатров, педагогов-психологов). Проблема обогащения опыта подростков в аспекте преодоления кризисных ситуаций является одной из наиболее актуальных, так как подростки, не имея опыта определения причин возникновения и способов решения возникающих проблем, не могут самостоятельно выйти из той или иной сложной ситуации. Подростки демонстрируют при этом признаки дезадаптации личности, отклоняющегося поведения, негативные характеристики физического и психического состояния. Именно поэтому вопрос формирования психологической устойчивости подростков к кризисным ситуациям, является актуальным в современном мире и важным для изучения и понимания.

К предпосылкам теоретического осмысления проблемы М.Ф. Секач относит возрастную специфику подросткового возраста, как социальной общности, предопределяя его психологические особенности, к числу которых относит формирование самосознания, мировоззрения, критического отношения к действительности, и самоидентификации [5, с. 56].

В. И. Долгова и Г. Ю. Гольева рассматривают следующие особенности становления психики подростков. Подростки демонстрируют стремление к самостоятельности, сопровождая свою активность высоким уровнем эмоциональности и непосредственности. В процессе взаимоотношений меняются приоритеты, наблюдается категоричность суждений, отрицание компромиссов и определенный эгоцентризм. Подростки проявляют склонность к изоляции, закрывая свой внутренний мир от внешних воздействий [1, с. 225]

Таким образом, подростки, находясь в процессе социального, мировоззренческого, психологического становления и развития, в большей степени, чем другие возрастные группы,

подвержены различным физиологическим, социально-психологическим и другим влияниям, в том числе стрессовым ситуациям, являющимися детерминантами возникновения психологической неустойчивости. Возникает потребность в формировании психологической устойчивости к кризисным ситуациям [2, с. 29-30].

М.Ф. Секач определяет психологическую устойчивость, как способность вести деятельность, не снижая результативности в условиях негативного влияния кризисных факторов. Содержание психической устойчивости представлено следующими компонентами: устойчивость нервных процессов (тип нервной системы, темперамент), устойчивость вегетативного баланса, психомоторная устойчивость, эмоциональная устойчивость, устойчивость мотивации [5, с. 156].

Основным критерием оценки психологической устойчивости подростка относим способность сохранять оптимальное состояние (в зоне оптимума эмоциональный фон, тревожность, мотивация, психомоторный контроль).

Структура психологической устойчивости личности включает в себя следующие компоненты:

- эмоциональная уравновешенность (умение контролировать своё эмоциональное состояние, не доводя организм до нервных срывов; рациональный подход к оценке жизненных ситуаций);
- постоянство жизненных ценностей (сохранение оптимистичного настроения, веры в лучшее, сохранение уверенности при любых ситуациях и изменениях);
- быстрое психологическое восстановление

Л.В. Куликов и др. связывают психологическую устойчивость с активностью и успешностью самореализации личности. [7, с. 96].

Изучая вопрос психологической устойчивости к кризисным ситуациям, В.В. Антипов обращает внимание на так называемое нарушение картины мира, которая и складывается у подростков, находясь в повседневной жизни.

Необходимость формирования у подростков психологической устойчивости к кризисным ситуациям в современном мире является актуальной задачей в связи с большим числом стресс-факторов. К ним относятся, эмоциональные переживания, материальные, бытовые, социальные трудности, кризисные периоды в жизни подростка, которые выводят его организм из состояния равновесия в изменяющихся условиях. Как следствие данную проблему изучают современные исследователи со стороны психологии, социологии, эндокринологии, педагогики и других наук, которые так или иначе связаны с факторами возникновения риска.

Ряд исследований подтверждают, что в современном мире довольно много кризисных ситуаций, к которым подростки не готовы, или просто достаточно тяжело переживают подобные трудные жизненные события, соответственно им необходима помощь специалистов.

Психологическое обеспечение предполагает разработку программ, направленных на повышение результативности деятельности подростков и позитивную динамику показателей деятельности, формирование навыков саморегуляции, самоконтроля у подростков, адаптации их к условиям ситуаций, спровоцировавших кризисную ситуацию.

В литературных источниках, их разделах посвящённых психорегуляции принято классифицировать методы на две группы: гетерорегуляционные (воздействие осуществляемые на психику) и ауторегуляционные (саморегуляция).

В специализированных центрах, государственных организациях, можно проводить [2, с.94]:

- знакомство с функциональными методами переживания кризисных ситуаций;
- разъяснительные беседы с подростками на тему понимания кризисных ситуаций и методов их преодоления;
- организация мероприятий с целью обеспечения досуга для подростков;
- проведение специалистами по работе с подростками профилактических мер с целью предупреждения кризисного состояния (например, ведение дневника наблюдений с целью

определения волнующих периодов в жизни и определение дальнейших стратегий поведения;

– проведение специалистами по работе с подростками тренингов по формированию психологической устойчивости к кризисным ситуациям в образовательных, досуговых и иных учреждениях.

По мнению Л.А. Пергаменщик, основными методами преодоления кризисных ситуаций, могут быть дыхательная гимнастика, рефлексия, физические упражнения, арт-терапия, выплеск эмоций, написание мотивирующего письма самому себе, но на практике применяют их лишь некоторые, отдавая предпочтение негативным методам (курение, алкоголь, бесконтрольное заедание) [3, с. 200].

Согласно результатам исследования, подростки зачастую не знакомы с методами преодоления кризисных ситуаций. Так, по мнению А.О. Муруговой и И.С. Морозовой по мере взросления увеличиваются количественные показатели использования аутотренинга и дыхательных упражнений, используемых в процессе саморегуляции.

В то же время возрастает выраженность всех адаптивных способов преодоления негативных ситуаций, таких как «повышение самооценки», что позволяет говорить о тенденции к выбору адаптивных способов преодоления в период ранней юности [2, с. 93].

Итак, психологическая устойчивость к подросткам в кризисной ситуации – это способность справляться с трудностями, стрессом и эмоциональными перипетиями в период перехода от детства к зрелости.

Подростки, как правило, сталкиваются с множеством изменений, вызванных физиологическими, психологическими и социальными факторами.

Имея высокий уровень психологической устойчивости, подросток лучше адаптируется к новым обстоятельствам, умеет контролировать свои эмоции, принимать решения и находить конструктивные пути решения проблем. Психологическая устойчивость помогает подростку преодолевать кризисные ситуации без серьезных последствий для его психического и эмоционального состояния.

Основная задача педагога при взаимодействии с подростком в преодолении кризисной ситуации, это:

Первичное прояснение ситуации и мотивирование на обращение к специалисту.

Оказание эмоциональной поддержки и помощь в решении проблем;

Обеспечение психологической безопасности подростка.

Специалист должен проявлять эмпатию, понимание и уважение к подростку, помогая ему выразить свои чувства и мысли.

Также важно установить доверительные отношения и совместно разработать план действий для преодоления кризиса, с учетом индивидуальных особенностей и потребностей подростка, чтобы оказать ему наиболее эффективную помощь.

Итак, данные методы и формы работы позволяют подросткам, во взаимодействии со специалистами проработать кризисные ситуации и накопить необходимый опыт их решения. Разработать стратегии поведения при переживании кризисов и определить основные модели поведения. Таким образом, вышеуказанные рекомендации позволят нивелировать кризисные ситуации.

Литература и источники

1. Долгова В. И., Гольева Г. Ю. Эмоциональная устойчивость личности. - М.: Изд-во, 2019. - 325 с.
2. Муругова А.О., Морозова И.С. Возрастная изменчивость способов преодоления негативных ситуаций в период ранней юности // Известия Иркутского государственного университета. Серия: Психология. 2018. Т. 23. С. 88-96.
3. Пергаменщик Л. А. Психологическая помощь: учеб.-метод. пособие / Л. А. Пергаменщик, Н. Л. Пузыревич. - 2-е изд., доп. и перераб. - Минск: Изд-во Грещова, 2018. - 384 с.

4. Психические состояния. Хрестоматия / Составитель Л. В. Куликов. - СПб.: Питер, 2020. – 400 с.
5. Секач М. Ф. Психологическая устойчивость человека: Монография. - М.: АПКиППРО, 2018. - 356 с.
6. Фомина А. Н. Психологические ресурсы человека: возрастной аспект: монография / А. Н. Фомина. - М.: Изд-во: Прометей 2021. - 294 с.

Научный руководитель: д. психол. наук, профессор Морозова И.С., Кемеровский государственный университет.

УДК 159.92

Болдова В.В., Крецан З.В. ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ УЧИТЕЛЯ-ЛОГОПЕДА И РОДИТЕЛЕЙ В ПРОЦЕССЕ КОРРЕКЦИОННО-ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ С РЕБЕНКОМ В ДОШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ

Кемеровский государственный университет

boldova.violetta@yandex.ru

z.kretsan@gmail.com

Сотрудничество учителя – логопеда и родителей в процессе коррекционно – логопедической работы с ребенком в дошкольном образовательном учреждении должно быть направлено на развитие речи воспитанника, адаптацию ребенка в среде сверстников, умению коммуницировать с окружающими людьми. Во время взаимодействия родителей и специалиста-логопеда обе стороны должны владеть достоверной информацией о речевых проблемах ребенка, их последствиях и способах устранения.

О.В. Бачина и Л.Н. Самородова отмечают, что работа с семьей на основе партнерских отношений способствует развитию личности ребенка и является важным условием успешной коррекционной работы. В этом процессе логопед играет значимую роль в повышении педагогической культуры и просвещении родителей. Постепенно родители начинают больше доверять специалисту и активно просить его советов и консультаций [1].

В след за Боровик М.И., мы выделяем необходимые условия результативного взаимодействия родителей и специалиста-логопеда в коррекционной работе с детьми. К таким условиям мы относим:

- создание комфортной и доверительной образовательной среды, где каждый родитель чувствует себя принятым и уверенным в компетентности педагога;
- объяснение родителям значения и технологий речевой коррекции;
- стимулирование активного и правильного участия родителей в воспитании ребенка, т.к. их участие неотъемлемая часть процесса речевой коррекции, и регулярные занятия с ребенком являются только одной из составляющих.
- объяснение родителям необходимости закрепления успехов, достигнутых на занятиях. Основная задача логопеда - не только помочь ребенку преодолеть его речевые проблемы, но и создать условия для укрепления и закрепления достигнутых результатов.
- обеспечение необходимыми педагогическими инструментами и средствами связи.

Логопед должен предоставить родителям необходимые методические материалы и инструменты для работы с ребенком дома. Важно обеспечить удобную и эффективную связь между учителем-логопедом и родителями для обсуждения прогресса ребенка, получения необходимой поддержки и консультации [2].

В работе с родителями применяются различные формы взаимодействия (таблица 1).

Таблица 1

Формы взаимодействия с родителями

Форма взаимодействия	Содержание
Родительские собрания	организованные встречи учителя-логопеда и родителей, на которых обсуждаются актуальные вопросы, связанные с образовательной программой и поведением детей
Семинары и практикумы (тренинги)	формы профессионального обучения родителей, на которых им предлагается приобрести новые знания и навыки в области воспитания и образования детей
Круглые столы	организованные дискуссии, на которых участвуют как родители, так и представители педагогического коллектива. Здесь обсуждаются рабочие вопросы, проблемы и идеи, связанные с улучшением образовательного процесса
Анкетирование	метод сбора информации и мнений, который позволяет оценить мнение родителей о различных образовательных аспектах и выявить их потребности и предпочтения
Собеседования	индивидуальные встречи родителей с психологом для обсуждения индивидуальных вопросов, связанных с развитием и образованием ребенка
Консультации	предоставление родителям профессиональной помощи и рекомендаций по воспитанию детей со стороны педагогического коллектива или детского психолога
Тетради домашних заданий	систематическое ведение дневников или тетрадей с записью домашних заданий, предназначенных для информирования родителей о требованиях и текущих заданиях
Еженедельные итоговые выписки	краткая сводка о достижениях и проблемах ребенка, составляемая учителем-логопедом и воспитателями, предоставляемая родителям
Буклеты, информационные листки и газеты	различные печатные материалы, содержащие информацию о правилах школьной жизни, программе обучения, событиях и достижениях сада

Работа с родителями основана на взаимодействии и партнерстве, а использование указанных форм способствует созданию благоприятного образовательного окружения и успешному взрослению детей.

На протяжении всего учебного года следует проводить индивидуальные консультации родителей специалистами ПМПК (психолого-медико-педагогический консилиум) (таблица 2).

Таблица 2

Содержание деятельности специалистов

Специалист	Содержание деятельности
Врач-психиатр	консультирует родителей по вопросам подбора медикаментозных средств и выбора и корректировки схемы лечения в соответствии с динамикой обучения (или отсутствием таковой)
Учитель-дефектолог	консультирует родителей по вопросам развития интеллектуальной, речевой и эмоционально-личностной сфер ребенка, а также эффективного взаимодействия и общения с ним

Психолог	исследует личностные особенности детей, консультирует родителей по результатам диагностического обследования и помогает скорректировать условия семейного воспитания
Логопед	сообщает о результатах логопедического обследования и особенностях речевого развития каждого ребенка, подчеркивая их сильные и слабые стороны. Он также обращает внимание родителей на возможные осложнения в процессе коррекционного обучения и показывает приемы работы с ребенком. В ходе консультации логопед подчеркивает успехи и трудности ребенка, показывает, на что нужно обратить внимание дома

Главная задача специалиста помогать родителям, напоминать, направлять, что они только вместе можно будет всё исправить. Безусловно, есть и такие родители, до которых сложно «достучаться», но с командой специалистов можно будет создать такие условия.

В нашем дошкольном образовательном учреждении разработана программа взаимодействия с родителями, которая включает в себя различные профилактические и просветительские семинары, призванные помочь родителям в развитии детей. Систематическое использование нетрадиционных форм общения с родителями содействует обращению их внимания на трудности воспитания и обучения собственных детей. Проведение семейных игр, общих мастерклассов, интерактивных тренингов способствуют формированию атмосферы доверия и сотрудничества между родителями и детьми, что содействует наиболее результативному усвоению знаний, формированию навыков и развитию позитивного образа ребенка.

Таким образом, тесное сотрудничество между родителями и логопедом является ключевым фактором в коррекции речевых нарушений у детей, способствующим достижению наилучших результатов. Через активное взаимодействие и совместную работу, родители могут значительно способствовать преодолению проблем с произношением и развитием речи у своих детей.

Литература и источники

1. Саввиди, М.И. Особенности взаимодействия учителя-логопеда и родителей в процессе коррекционной работы // Science Time. - 2015. - С. 314- 317.
2. Боровик, М. И. Взаимодействие логопеда и родителей в процессе коррекционно-логопедической работы с ребенком / М. И. Боровик, Н. О. Карасева. — Текст : непосредственный // Молодой ученый. — 2016. — № 18 (122). — С. 431-433. — URL: <https://moluch.ru/archive/122/33732/> (дата обращения: 25.02.2024).

УДК 159.922.73:372.882

Бочанова Д. А. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИГРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ПРИ ФОРМИРОВАНИИ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У УЧАЩИХСЯ СРЕДНИХ КЛАССОВ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРЫ НА ПРИМЕРЕ РОМАНА А.С. ПУШКИНА «ДУБРОВСКИЙ»

Кемеровский государственный университет

ya@dbochanova.ru

Аннотация: представлена методика проведения уроков литературы по роману А.С. Пушкина «Дубровский» с использованием игровых технологий для формирования коммуникативной компетенции учащихся.

Ключевые слова: литература, методика преподавания литературы, игровые методы обучения, игровые технологии, А.С. Пушкин, роман «Дубровский».

На уроках русского языка и литературы через такие разнообразные виды деятельности, как: чтение, анализ и интерпретация текстов, обсуждения и дискуссии, а также игровые технологии учащиеся развивают различные навыки коммуникации: умение слушать окружающих,

выразить мысли, чувства и эмоции, учатся реагировать на высказывания собеседника, использовать разнообразные коммуникативные стратегии и т.д.

Игровая форма занятий является одним из способов усвоения материала, а, следовательно, и повышения эффективности урока. «... Они [игры], - пишет Л. С. Выготский в своём труде «Психологическая психология»,- организуют высшие формы поведения, бывают связаны с разрешением довольно сложных задач поведения, требуют от играющего напряжения, сметливости и находчивости, совместного и комбинированного действия самых разных способностей и сил» [1; С. 91.].

Исходя из вышесказанного, разработка подходов и методов к формированию коммуникативных компетенций является важнейшей задачей для педагогов и психологов. Использование игровых методик и приёмов способствует повышению интереса учащихся и стимулированию к учебной деятельности.

В рамках нашей работы проанализированы виды игровых технологий, которые педагог-психолог может применять на уроках русского языка и литературы, проведёны уроки литературы по роману А.С. Пушкина «Дубровский» в МБОУ «Гимназия №25» г. Кемерово, обобщены и систематизированы все материалы по данному проекту.

По игровой методике Г. К. Селевко [2; С. 128.] педагогические игры делятся на предметные, сюжетные, ролевые, деловые, имитационные и драматизации. Каждый вид соответствует индивидуальным и возрастным особенностям. В подростковом возрасте наиболее подходят деловые игры, которые используются педагогами и психологами в решении комплексных задач: усвоение и закрепление изученного материала, развитие творческих особенностей, формирование учебных умений.

В настоящее время в учебном процессе применяются различные модификации деловых игр: имитационные, операционные, ролевые игры, деловой театр, игры-драматизации.

Имитационные игры предполагают построение модели, приближённой к реальным условиям, где участники выбирают, как они будут действовать. Может имитироваться деятельность какой-либо организации, предприятия и т.д., а также события или условия. В ролевых играх участники имеют определённую роль или задание, которые они проигрывают во время игры. Операционные игры направлены на развитие каких-либо умений (операций). Например: вести дискуссию, писать сочинения, решать задачи и т.д. Деловой театр предполагает разыгрывание определённой ситуации поведения человека в конкретной обстановке. Психодрама и социодрама близки к деловому театру, но в данном случае «театр» социально-психологический. Объединяет все виды приведённых игр дидактическая цель, которая ставится в форме игровой задачи, а также установленные правила проведения.

Как было сказано ранее, традиционно уроки русского языка и литературы способствуют формированию коммуникативной компетенции учащихся. Федеральная рабочая программа основного общего образования по литературе 2023-2024 года предусматривает изучение романа А.С. Пушкина «Дубровский» в шестом классе. Это первый роман, с которым знакомятся учащиеся. Мы предложили уроки по каждому из названных ранее видов деловых игр.

Используя имитационные игры, можно разобрать такие ключевые эпизоды как: несправедливый суд между героями романа Андреем Гавриловичем Дубровским и Кирилой Петровичем Троекуровым и его последствия, пожар в Кистенёвке, поединок Дефоржа с медведем, разговор Маше Троекуровой и Владимира Дубровского, когда девушка узнаёт правду о герое.

Также предлагается провести урок-суд над главным героем романа Владимиром Дубровским, чтобы разобрать поступки героя или над Кирилой Петровичем Троекуровым, который незаконно получает во владение имение Андрея Гавриловича. Предполагается, что учащиеся делятся на группы: прокуроры (обвинители), адвокаты (защитники), свидетели, а также судья. Такой урок требует доказательств двух противоположных позиций и будет прививать навыки аргументации своих ответов, умение слушать и слышать окружающих, работать в группе.

Для развития умения вести дискуссию используются операционные игры. Здесь можно предложить учащимся подискутировать над вопросами, которые остаются открытыми в романе. Чаще всего, такие вопросы вынесены в учебнике как темы для сочинения-рассуждения: «Можно ли назвать Владимира Дубровского благородным разбойником?», «Дубровский благородный человек или разбойник?» и т.д. Также нужно помнить, что финал романа А.С. Пушкина «Дубровский» открытый, поэтому можно порассуждать с учащимися о том, что ждёт героев в будущем. Такой урок целесообразно провести перед подготовкой к сочинению-рассуждению, которое учащиеся будут писать.

Также можно взять несколько ключевых эпизодов романа и провести урок в форме делового театра или игры-драматизации. Например, «проиграть» сцену, эпизод, в котором псарь оскорбляет Андрея Гавриловича Дубровского, является завязкой сюжета и именно с этой точки развивается дальнейший конфликт двух друзей, который приводит к необратимым последствиям. Домашним заданием к такому уроку может стать составление внутреннего монолога героя (Владимира Дубровского, Кирилы Петровича Троекурова, Архипа-кузнеца) или создание афиши к «спектаклю». Все вышеперечисленные виды деловых игр способствуют развитию коммуникативных навыков: ведения диалога, слушания, аргументировать и отстоять позицию, найти компромиссное решение, формулировать, высказывать мысли грамотно и понятно для окружающих и т.д. Данные виды уроков наиболее подойдут на для повторительно-обобщающих и контрольного типа уроков.

Применение игровых технологий на уроках литературы в школе позволяет сделать учебный процесс более открытым, интересным для учащихся, а также учитывает их возрастные особенности. В игре учащийся может задуматься над сложнейшими вопросами произведения. Нетрадиционные уроки литературы развивают образное мышление, творческие способности учащихся, а также способствуют развитию интереса к чтению.

Литература и источники

1. Выготский Л.С. Педагогическая психология. - М.: Педагогика, 1991. 428 с.
2. Селевко Г.К. Энциклопедия образовательных технологий. Том 1.-М.: Народное образование, 2005. 556 с.
3. Вязовская, С. В. Формирование лингвистической, языковой, коммуникативной и культурологической компетенции учащихся на уроках русского языка и литературы / С. В. Вязовская // Форум. – 2021. – № 1(24). – С. 132-136.

Научный руководитель: д. психол. н., доцент Борисенко Ю.В., Кемеровский государственный университет.

УДК 159.9.07

Ворожейкина Р.Ю. К ВОПРОСУ О ПРОФИЛАКТИКЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ СОТРУДНИКОВ ПРАВООХРАНИТЕЛЬНЫХ ОРГАНОВ

Кемеровский государственный университет

rw2529@yandex.ru

В последние десятилетия в нашей стране наиболее остро встала проблема эмоционального и профессионального выгорания, симптомы которого проявляются ни в какой-то определенной специальности или направлении профессиональной деятельности, подверженной данной проблеме, а чаще в каждой из сфер человеческой деятельности.

Изучение проявлений профессионального выгорания, как одного из составляющих психического выгорания нашло широкий отклик в современной психологической науке, как одна из наиболее актуальных теоретических и прикладных проблем. В этой связи важным является изучение причин, повлекших возникновение данного синдрома у сотрудников и

решения задачи определения способов снижения или даже полного купирования эмоционального выгорания. Важным условием в решении поставленных задач мы рассматриваем внутрифирменное обучение сотрудников методикам и технологиям работы над симптомами. Для исследования симптомов и процессов эмоционального выгорания сотрудников полиции были использованы: биографический метод и метод наблюдения, которые позволили из общего числа сотрудников Кузбасского ЛУ МВД России отобрать 46 испытуемых, аттестованных сотрудников, без выборки по гендерному принципу. Критерием отбора стали: стаж службы более пяти лет в системе МВД, возраст от 25 до 45 лет. Семейное положение, уровень образования при этом не учитывались.

На констатирующем этапе были определены психологические диагностические методики:

- 1) Опросник профессионального выгорания К. Маслач в адаптации Н.Е. Водопьяновой,
- 2) Диагностика уровня эмоционального выгорания В.В.Бойко,
- 3) Методика определения эмоционального выгорания А.А. Рукавишников.

Базой проведенного исследования послужило Кузбасское линейное управление МВД России (на транспорте). Выборочную совокупность исследования составили 46 сотрудников, уровень редуции, деперсонализации и эмоционального истощения которых, исходя из полученных данных констатирующего этапа эксперимента, имеет среднее и высокое значение.

Таблица 1 - Показатели контрольной и экспериментальной групп на констатирующем этапе эксперимента

Группы	Уровни	Маслач			Бойко			Рукавишников		
		Эмоц. истощение	Деперсонализация	Редукция	Напряжение	Резистенция	Истощение	Эмоц-псих. истощение	Проф. мотивация	Психическое выгорание
экспериментальная	Низкий	0%	0%	0%	0%	0%	0%	4,3%	17,3%	0
	Средний	26%	47,8%	0%	0%	0%	0%	73,9%	39,1%	0
	Высокий	73%	52,2%	100%	100%	100%	100%	26,1%	43,6%	100%
контрольная	Низкий	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
	Средний	91	52%	0%	0%	0%	0%	45,7%	60,8%	0%
	Высокий	78,5%	48%	100%	100%	100%	100%	54,3%	39,2%	100%

Из числа испытуемых были определены две равные группы. Респонденты группы № 1 были вовлечены в профилактическую работу, включающую в себя: беседы, тренинги, использование прибора биологической обратной связи «Релана» (для обучения методам саморегуляции), прибора АПЭК (для психоэмоциональной коррекции), прибора аудиовизуальной стимуляции «НоваПро 100», Люстра Чижевского, Проекционного цветодинамического устройства «Цветодин-150» (для регуляции психического состояния), Аудиопрограммы для аутотренинга (АТ).

Таблица 2 - Показатели контрольной и экспериментальной групп на формирующем этапе эксперимента

Группы	уровни	Маслач			Бойко			Рукавишников		
		Эмоц. истощение	Деперсонализация	Редукция	Напряжение	Резистенция	Истощение	Эмоц-псих. истощение	Проф. мотивация	Психическое выгорание
экспериментальная	Низкий	0%	0%	0%	0%	0%	0%	4,3%	17,3%	0
	Средний	91,3%	60,9%	34,8%	30,4%	39,1%	17,4%	89%	56,6%	73,6%
	Высокий	8,7%	39,1%	73,2%	69,6%	60,9%	82,6%	8,7%	17,3%	26,1%
контрольная	Низкий	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
	Средний	90%	53%	2%	0%	0%	0%	46,7%	62,8%	2,2%

	Высокий	10%	49%	98 %	100%	100%	100%	53,3%	37,2%	97,8%
--	---------	-----	-----	---------	------	------	------	-------	-------	-------

Необходимо отметить, что работа по восстановлению психо-эмоционального состояния проводилась неотрывно от основной работы испытуемых. Выбрана тактика, при которой сотрудник не «тратит» своё личное время на работу с психологом, имея возможность проводить личное время по своему усмотрению, посвящать его близким. Такой выбор связан с напряженным графиком и режимом службы, а именно суточными дежурствами, ненормированным рабочим днём, различными стрессовыми ситуациями, профессиональными негативными эмоциями. В данной ситуации заметно было и взаимное отношение сотрудников полиции к их участию в исследовательской работе.

Теоретический анализ литературы позволяет констатировать наличие эмоционального и профессионального выгорания «помогающих профессий» - врачей, психологов, пожарных и т.п. Если говорить конкретнее о причинах – это сострадание и сопереживание пациентам, пострадавшим и их близким. К «помогающим» профессиям относят специалистов правоохранительных органов, которые ежедневно сталкиваются с человеческой бедой, приходят на помощь и грани этой самой помощи разнообразны и не всегда однозначны. Примером может послужить работа инспектора по делам несовершеннолетних, который приходит в неблагополучную семью изымать детей. С одной стороны – это исполнение законодательной базы Российской Федерации, помощь детям в сохранении их жизни и здоровья. С другой стороны – это оскорбления сотрудников, проклятия. И обсуждая эмоциональное выгорание сотрудников полиции, никто не задумывается чего больше в работе правоохранителей, эмоций сострадания чужой беде или негативных эмоций на противоправное поведение со стороны рядовых граждан, их агрессию и неуважение. Каждый требует защиты своих прав, но не каждый готов соблюдать права других людей и законы страны, в которой живёт, и уж тем более отвечать за своё поведение. И весь этот негатив в соответствии с графиком несения службы, например, сутки через двое, выливается на сотрудника полиции. По окончании очередного дежурства он должен оставить весь негатив и, не вынося его за пределы организации, отправиться домой. Разумеется, чтобы успешно справиться со всем вышеперечисленным, необходимо владеть способами, методиками самопомощи и не бояться обращаться за помощью к психологу.

Выбранная нами тактика в рамках данного исследования позволила оптимизировать процесс работы с сотрудниками. Сотрудникам была предоставлена возможность обсуждения «ситуаций» не откладывая их, закрепляя тем самым материал, пройденный в рамках тренингов, уроков и бесед.

Отметим, что при проведении констатирующего эксперимента, по «Опроснику профессионального выгорания» К. Маслач в адаптации Н.Е Водопьяновой, у 73% испытуемых был выявлен высокий уровень эмоционального выгорания, у 23% средний уровень испытуемых, с низким уровнем эмоционального выгорания не выявлено. На заключительном этапе, при относительном сохранении вышеуказанных уровней, были отмечены положительные показатели, а именно более продуктивное, успешное выполнение профессиональных функций. Данное обстоятельство согласно точке зрения В.В. Бойко возможно только при снижении уровня общего эмоционального выгорания, нормальной степени эмпатии и формировании коммуникативных навыков, а также закреплении положительной ориентации на результат профессиональной деятельности. Рост самооценки, а так же понимание собственных желаний, выстраивание приоритетов позволил снизить общий уровень стресса и предотвратить возникновение резистенции и истощения.

Таким образом, можно говорить о том, что выбранная тактика проведения профилактической работы с сотрудниками Кузбасского ЛУ МВД России даёт положительную динамику. Предложенная нами программа профилактики и предотвращения

профессионального выгорания среди сотрудников правоохранительных органов может быть положена в основу новых разработок.

Более детальное изучение проблемы эмоционального выгорания указывает на то, что внимание к психологическому состоянию и благополучию полицейских является ключевым фактором для повышения их эффективности и улучшения выполнения должностных обязанностей, а значит безопасности общества в целом.

Литература и источники

1. Бойко, В. В. Синдром «Эмоционального выгорания» в профессиональном общении / В.В. Бойко// Сударыня. - 2000. - № 1. - С. 32
2. Водопьянова, Н. Е. Синдром выгорания: диагностика и профилактика. [Текст] / Н. Е. Водопьянова, Е. С. Старченкова. - СПб.: Питер, 2008. – С. 336
3. Бабич, О. И. Профилактика синдрома профессионального выгорания педагогов: диагностика, тренинги, упражнения [Текст] / О.И. Бабич. – Волгоград. Учитель, 2017. – 122 с.
4. Съедин, С. И. Некоторые пути преодоления негативного влияния стрессовых ситуаций на состояние психического здоровья /С.И. Съедин // Мир психологии. - №4 – 2002. - С. 235–245.
5. Чердымова Е.И., Чернышова Е.Л., Мачнев В.Я. Синдром эмоционального выгорания специалиста / Е. И. Чердымова, Е.Л. Чернышова, В.Я. Мачнев. – Самара, 2019.

Научный руководитель: Морозова Ирина Станиславовна д-р психол. наук, профессор, Кемеровский государственный университет.

УДК 159.99

Главинская В.А. ОСОБЕННОСТИ ЖИЗНЕСТОЙКОСТИ ПЕРВОКУРСНИКОВ РАЗЛИЧНЫХ НАПРАВЛЕНИЙ ПОДГОТОВКИ

Кемеровский государственный университет

varya.glavinskaya@list.ru

Юношеский период очень ответственный и напряженный этап в жизни каждого человека. В этот период перед человеком становится множество вопросов: самоидентификация в обществе, сепарация от родителей, осознание и принятие ответственность за свое будущее. На этот возрастной диапазон приходится окончательный переход к зрелости личности, завершается формирование ее устойчивых черт. Достижение зрелости в в мотивационной, волевой и эмоциональной сферах.

Несмотря на все эти трудности, каждому человеку приходится пройти эту стадию взросления, но в современных реалиях сделать это становится проблематичнее. Добавляются много новых переменных, независящих от человека.

Современный ритм жизни общества, безусловно, можно определить как стрессогенный. Экономический кризис, пандемия и политическая ситуация резко изменили жизнь современных людей, став серьезным вызовом для человечества.

Именно поэтому в научном сообществе начали активно изучать такой феномен как «жизнестойкость». По сей день в психологии нет единого мнения по касательно этого термина.

Близкие по значению к термину “жизнестойкость” понятия применялись в научных трудах разных авторов и ранее. Например, «жизнетворчество», «жизнеспособность» (Б.Г. Ананьев), «мужество творить» (Р. Мэй), «укоренённость в бытии» (М. Хайдеггера), «трансценденция» (С.Л. Рубинштейна), «зрелость» (Б.Г. Ананьев, С.Л. Рубинштейн, Г. Олпорт), «жизнеспособность» (Э. Фромм), «упрямство духа» (В. Франкл), «отвага быть» (П. Тиллих), «экзистенциальное мужество» (Дж. Холлис), «салютогенез» (А. Антоновски), «антихрупкость» (Н. Талеб) и др.

Но использовать в научной психологии именно термин “жизнестойкость” (hardiness) предложили во второй половине XX века С. Кобейса и С. Мадди и дали ему следующее определение — способность личности выдерживать стрессовые ситуации, сохраняя при этом внутреннюю сбалансированность без снижения успешности деятельности.

Это системе установок убеждений, как о мире, так и о себе. Жизнестойкость облегчала признание человеком своих объективных возможностей и принятие своей уязвимости. Главный посыл заключается в том, что стрессовые ситуации это не негативные эмоции, а возможность их осмысления, признания и получение нового опыта.

Феномен жизнестойкость представляет собой сложное интегративное образование, включая по мнению С. Мадди в себя три компонента: вовлеченность, контроль, принятие риска.

Вовлеченность (commitment) рассматривается исследователями как «убежденность в том, что вовлеченность в происходящее дает максимальный шанс найти нечто стоящее и интересное для личности».

Контроль (control), в свою очередь, определяется как убежденность в том, что борьба позволяет повлиять на результат происходящего, пусть даже это влияние не абсолютно и успех не гарантирован. Главное, что человек ведет себя активно, стремясь достичь поставленной цели.

Принятие риска (challenge) — убежденность человека в том, что все то, что с ним случается, так или иначе способствует его развитию за счет тех знаний и представлений, которые попали в жизненный опыт, как позитивный, так и негативный. При этом, самое важное заключается в понимании сути происходящего.

Для исследования такого явления как «жизнестойкость» нами был выбран Кемеровского Государственного университета. Всего в эксперименте приняло участие 186 студентов-первокурсников в возрасте от 18 до 23 лет, обучающихся на педагогических направлениях: 44.03.02 Психолого-педагогическое образование, 44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование, 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки). Стоит отметить, что данные группы были нами выбраны не просто так, исследование проводилось осенью 2022 году, в период адаптации первокурсников.

В таблице, в рамках описательной статистики представлены средние показатели учебных групп по параметрам жизнестойкости личности

На основании представленных результатов, отмечаем что, у большинства групп, по всем параметрам, измеряющих жизнестойкость, средний балл находится в пределах нормы.

Отмечаем более сниженные показатели уровня жизнестойкости у студентов направления «Дошкольное образование и иностранный язык» и «Психолого-педагогическое образование». Это может говорить о том, что у многих студентов этой группы отсутствует гибкость мышления, креативность, а также низкий уровень социально-психологической адаптивности. У большинства данных респондентов отсутствует вера в себя, в свои силы и положительный исход в нестандартных жизненных ситуациях. Такие личности не умеют перестраивать свои жизненные установки и навыки, согласно новому жизненному опыту.

Значимые различия по показателю «вовлеченности» также выявлены в группах «История и обществознание», и также «Дошкольное образование и иностранный язык» и «Психолого-педагогическое образование». Низкий уровень по данному показателю, может говорить нам о том, что студенты данных групп минимальная включенность в события своей жизни и деятельности. Людям с невысокими значениями по показателю «вовлеченности» малоинтересно происходящее вокруг, им тяжело найти что-то важное в реальной действительности.

Отличие по показателю «контроля» отмечены нами в группе «Специально дефектологическое образование», «Дошкольное образование и иностранный язык» и «Психолого-педагогическое образование». В контексте жизнестойкости, можно сказать, что у студентов с низким уровнем «контроля» отсутствует желание влиять и воздействовать на нестандартные ситуации, для преобразования их в менее стрессогенные. Люди часто чувствуют

себя беспомощными, и склонны воспринимать события как результат воздействия разных обстоятельств.

Таблица

Сравнение средних показателей «Тест жизнестойкости» (Д. А. Леонтьев, Е. И. Расказова, адаптация теста С. Мадди)

	История и общественное вознание	Дошкольное образование и иностранный язык	Русский язык и литература	Специальное дефектологическое образование	Психолого-педагогическое образование	Начальное образование и информатика	Английский язык и немецкий язык	Физическая культура и безопасность жизнедеятельности	Значимые различия
Жизнестойкость	83,75	75,85	82,61	82,50	76,61	87,43	87,60	87,09	2-6; 2-7; 5-6; 5-7.
Вовлеченность	32,62	32,190	34,05	35,20	33,19	38,00	38,35	36,65	1-6; 1-7; 2-6; 2-7; 5-7.
Контроль	31,67	27,24	30,29	29,54	26,81	31,30	31,45	33,49	1-2; 1-5; 2-8; 5-6; 5-7; 5-8.
Принятие риска	17,33	16,43	18,29	17,75	16,62	18,13	17,80	16,96	-

Во время проведения эксперимента и подсчета результатов, нами было отмечено, что у учебных групп «Дошкольное образование и иностранный язык» и «Психолого-педагогическое образование» были самые низкие средние значения по результатам прохождения Единого государственного экзамена.

В свою очередь, стоит отметить, что у группы «Начальное образование и информатика» и «Английский язык и немецкий язык» выявлены высокие значения по общему показателю жизнестойкости и остальным ее составляющим. Это может говорить о том, что обучающиеся данных групп более осознанно подходят к своей жизни, несут ответственность за свои действия, учатся на собственном опыте и активно взаимодействуют с окружающими их людьми.

Уровень жизнестойкости напрямую влияет на адаптацию человека, а также положительно влияет на его дальнейшую жизнедеятельность.

К сожалению, не у всех людей достаточно развиты индивидуально-личностные свойства, позволяющие более выносливо преодолевать кризисные ситуации. Выявленные данные нашего исследования показывают, несмотря на то, что у большинства групп, по всем параметрам, измеряющих жизнестойкость, средний балл находится в пределах нормы, есть и те студенты, с которым нужно работать и способность развитию уровня их жизнестойкости.

Подытожив всё вышесказанное, хотелось бы подчеркнуть важность развития жизнестойкости у подрастающего поколения. Благодаря высоким показателям по данному вопросу студенты смогут воспринять трудности, с которыми они сталкиваются на своем пути, как менее угрожающие и реагировать на них более рационально. При достаточно развитой жизнестойкости на пути личностного и профессионального становления им будет легче выстраивать межличностные взаимоотношения.

Литература и источники

1. Главинская, В. А. особенности жизнестойкости студентов / В. А. Главинская // Актуальные проблемы развития образования на современном этапе: Материалы симпозиума XVIII (L) Международной научной конференции студентов, аспирантов и молодых ученых,

- приуроченной к 50-летию КемГУ, Кемерово, 20 апреля 2023 года / Науч. редактор К.Н. Белогай. Том Выпуск 24. – Кемерово: Кемеровский государственный университет, 2023. – С. 114-116.
2. Журавлев А.Л., Воловикова М.И., Барабанщиков В.А., Психология человека в современном мире Личность как субъект жизненного пути / А. Л. Журавлев, М. И. Воловикова, В. А. Барабанщиков. – Москва : Институт психологии РАН, 2009. – 336 с.
3. Леонтьев Д.А., Рассказова Е.И. Тест жизнестойкости / Д. А. Леонтьев.— М.: Смысл, 2006. — 63 с.

Научный руководитель: д. психол. наук, профессор Морозова И.С., Кемеровский государственный университет.

УДК 159.9.07

**Григорьева Е.В. РАЗВИТИЕ САМОРЕГУЛЯЦИИ ЛИЧНОСТИ УЧАЩИХСЯ
ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА С ЗПР ИЗ ПРИЕМНЫХ СЕМЕЙ В УСЛОВИЯХ
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ**

Кемеровский государственный университет

elena_grigorewa@inbox.ru

Саморегуляция личности касается возможности осуществлять регулирование эмоций, чувств, поведения, взаимодействия. Саморегуляция личности находит своё отражение в том, как личность смотрит на саму себя и иных личностей, в моральных и общественных предписаниях. Если говорить в общем, то саморегуляция личности позволяет получить представление о том, какими являются параметры общественного (социального) поведения, межличностных отношений, которые позволяют изменять, как деятельность, так и взаимодействие [1].

Для того чтобы определить направления, по которым может осуществляться психолого-педагогическое сопровождение, направленное на преодоление существующих недостатков формирования саморегуляции личности подростков с ЗПР, мы провели теоретическое и экспериментальное исследования.

Цель исследования – изучить особенности и экспериментально проверить развитие саморегуляции личности учащихся подросткового возраста с ЗПР из приемных семей в условиях психолого-педагогического сопровождения.

В качестве объекта исследования выступает саморегуляция личности у детей, у которых наблюдается задержка психического развития (ЗПР).

В качестве предмета исследования – специфика становления саморегуляции личности подростков из приемных семей в условиях психолого-педагогического сопровождения.

Возможности саморегуляции следует подвергать рассмотрению в качестве важнейшего ресурса социального и интеллектуального развития детей подросткового возраста, у которых наблюдается задержка психического развития, позволяющего обеспечить «инструменты» их адаптации в обществе. Мы выяснили точки зрения различных специалистов в сфере психологии по вопросу, связанному с изучением формирования саморегуляции личности детей 14-15 лет с ЗПР. О том, какова специфика личностной саморегуляции таких детей, говорится в исследованиях, проводимых такими специалистами, как Н. Л. Белопольская, А. И. Красилов, И.А. Конева, Л. В. Кузнецова, И.Ю. Кулагина, Е.И. Липкина и другими [2]. Однако нигде не упоминаются особенности развития подростков с ЗПР из приемных семей, в этом выражается новизна нашего исследования. В результате исследования мы выделили следующие особенности развития саморегуляции личности учащихся подросткового возраста с ЗПР из приемных семей.

Первая особенность заключается в следующем: несмотря на то, что на протяжении всего течения переходного этапа между детством и взрослостью (подросткового возраста) можно видеть то, что происходят некоторые активные преобразования практически всех без

исключения структурных компонентов личностной саморегуляции подростков с ЗПР из приёмных семей, показатели их уровня саморегуляции очень незначительные сравнительно «нормальных» показателей.

Вторая особенность состоит в следующем: беря в расчёт специфику вырабатывания функций во время протекания возрастных кризисов, в становлении личностной саморегуляции детей подросткового возраста с ЗПР, есть возможность выделить отдельные периоды. Данные периоды представлены: устойчивым (постоянным) периодом (11-12 лет), а также кризисным периодом (13-16 лет). Важно здесь ещё подчеркнуть, что кризисному периоду присуще качественное своеобразие.

Третья особенность – нарушения формирования психической области во время задержки психического развития вполне могут привести к тому, что структурные составляющие личностной саморегуляции будут обладать некоторым качественным своеобразием. Это находит своё отражение:

- во внутренней инертности детей подросткового возраста в качестве недостаточной способности, как к управлению собой, так и к развитию себя;
- в закрытости детей подросткового возраста с ЗПР;
- в более низком уровне сформированности рефлексии;
- в низком уровне развитости ценностных направленностей;
- в «замедленном» вырабатывании нравственных ориентиров, равно как и «замедленном» становлении этического самосознания [3].

Четвёртая особенность – детям подросткового возраста с ЗПР свойственна «рыхлая» связность структурных составляющих саморегуляции. Недостаточно проявляются в регуляции рефлексия, ценность ответственности, ценность-Я, саморуководство, равно как и этические представления.

Пятая особенность – личностная саморегуляция детей подросткового возраста с ЗПР обладает такой спецификой, которая связана с недостаточным уровнем сформированности и «замедленным» становлением структурных компонентов саморегуляции. При этом присутствуют все возможности для того чтобы заниматься развитием структурных компонентов саморегуляции, чего нельзя сказать, к примеру, в отношении ребят аналогичного возраста, страдающих умственной отсталостью.

Нами разработана программа, в соответствии с которой может осуществляться психолого-педагогическое сопровождение формирования саморегуляции личности подростка с ЗПР. Данная программа содержит несколько блоков. Данные блоки представлены: теоретическим блоком, диагностическим блоком, коррекционным блоком, аналитическим блоком.

Результат – преобразование либо не преобразование степени саморегуляции личности детей подросткового возраста с ЗПР.

Принципы, которые положены в основу разработанной нами программы, следующие [4]:

- единство различных задач: задач, касающихся коррекции; задач, касающихся профилактики, равно как и задач, связанных с развитием;
- принцип целостности деятельности, направленной на коррекцию и диагностику;
- учитывание, как возрастно-психологической специфики детей подросткового возраста, у которых наблюдается задержка психического развития, так и их персональной специфики;
- единое применение способов оказания психологического влияния на детей;
- активное вовлечение близкого социального окружения детей к принятию участия в реализации коррекционной программы (преподаватели-предметники, приемные родители);
- учет многообразия и эмоциональной сложности материала.

Для диагностики саморегуляции личности подростков с ЗПР был использован комплекс взаимодополняющих методов. В него вошли результаты учебной деятельности, психолого-педагогическое наблюдение. Были использованы следующие методики, представленные на рисунке.

Методика	Назначение
Опросник «Стиль саморегуляции поведения-ССП-98» В.И. Моросановой	диагностика развития индивидуальной саморегуляции и ее индивидуального профиля, включающего показатели планирования, моделирования, программирования, оценки результатов, а также показатели развития регуляторно-личностных свойств – гибкости и самостоятельности
Опросник «Исследование волевой саморегуляции» (А.В. Зверьков, Е.В. Эйдман)	определение волевой уровень самоконтроля обладания своим поведением и внутренними порывами, способность сознательно управлять своими действиями, две главные составляющие: настойчивость и самообладание

Рис. 1. Обследованные показатели

Также проведено анкетирование приемных родителей подростков с ЗПР.

Характеристика выборки: в исследовании приняли участие подростки с ЗПР. Общее количество испытуемых составило 56 подростков, возраст составил от 14 до 15 лет. В своем исследовании мы рассматривали гендерные особенности испытуемых, а именно гендерные особенности 24 мальчиков, а также 32 девочек.

С помощью опросника «Стиль саморегуляции поведения-ССП-98», разработчиком которого является В. И. Моросанова, нам удалось выяснить, что у детей подросткового возраста, у которых наблюдается задержка психического развития, как у мальчиков, так и у девочек, выявлены значительные результаты отдельных показателей (рис. 2).

Это показатели планирования, а также показатели оценивания получившихся итогов. При этом наблюдались и незначительные значения отдельных показателей. Это показатели программирования, показатели моделирования, а также показатели гибкости. У девочек сравнительно мальчиков, по шкале «программирование» результаты немного выше. Такие данные объясняются тем, что подростки с ЗПР из приемных семей значительно раньше задумываются о том, куда пойти после школы, так как уже после 9 класса им нужно определиться с выбором профессии. И в то же время им сложно «программировать», выбирать нужные варианты, подростки с ЗПР нетерпеливы, особенно мальчики, у них не сформирована эмоционально-волевая сфера.

Таким образом, нам удалось выяснить следующее: общая степень саморегуляции у детей подросткового возраста, у которых наблюдается задержка психического развития, как у мальчиков, так и у девочек, показывает незначительные и средние значения.

Опросник под наименованием «Исследование волевой саморегуляции», который был разработан А. В. Зверьковым, Е. В. Эйдманом, позволил нам получить представление о следующем: у мальчиков и девочек, чей возраст составляет от 14 лет до 15 лет, с задержкой психического развития из приёмных семей, показатели индекса волевой саморегуляции в соответствии с пунктом единой шкалы имеют низкий и средний балл, что говорит об их эмоциональной неустойчивости, импульсивности, невысокой рефлексивности. Низкие индексы по субшкалам «настойчивость» и «самообладание» характеризуют данных подростков как личностей неуверенных, непоследовательных, обидчивых, переживающих внутренние конфликты. Это говорит о нарушениях в развитии свойств личности, подросткам необходима

помощь в умении налаживать отношения не только с окружающими, но и в своих приемных семьях.

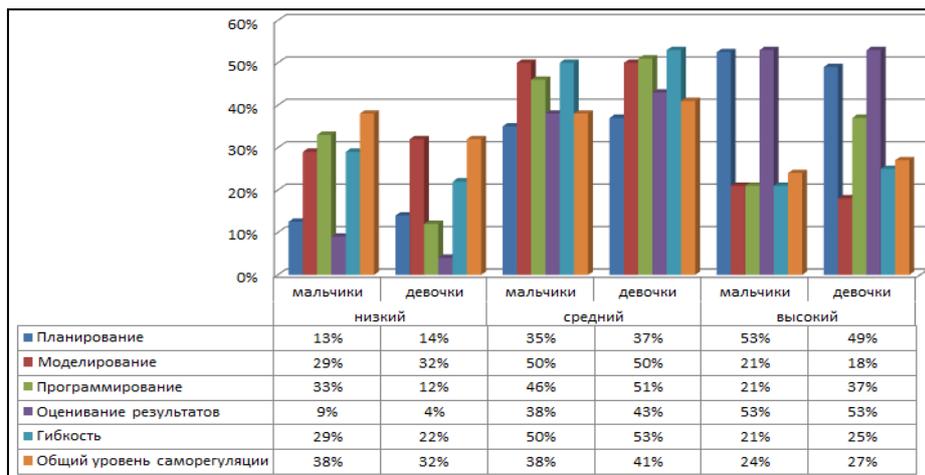


Рис.2 Саморегуляция в обследованной группе

Анкетирование приемных родителей подростков с ЗПР показало, что им необходима консультационная помощь по адаптации детей, их интеграции в общество в виде консультаций, индивидуальных бесед, рекомендаций, которые мы включили в программу психолого-педагогического сопровождения формирования саморегуляции личности подростка с ЗПР.

В целом можно решительно говорить о том, что неразвитость саморегуляции в деятельности находится во взаимосвязи с личностной спецификой детей подросткового возраста, у которых наблюдается задержка психического развития. Им свойственны следующие моменты: неправильная самооценка, недостаточная развитость познавательных заинтересованностей, незначительная степень притязаний, а также мотивации. Полученные результаты дают понять, что имеются определённые проблемы в личностном плане у подростков с ЗПР, им очень непросто обучаться в общеобразовательных организациях, так как на них не обращают практически никакого внимания преподаватели, приёмные родители, ребята аналогичного возраста. Подобные ребята мало взаимодействуют, как с другими детьми, так и с взрослыми людьми. Взаимодействуют же они, в преобладающей части случаев, с детьми, чей возраст меньше их возраста, либо совершенно ни с кем не взаимодействуют.

Информация, которую мы получили в процессе проведения констатирующего этапа эксперимента, подтверждает то, что существует потребность в том, чтобы реализовать программу, цель которой заключается в осуществлении психолого-педагогической коррекции саморегуляции личности у подростков с диагнозом ЗПР из приемных семей в условиях психолого-педагогического сопровождения.

Литература и источники

1. Матанцева Т. Н. Возрастные и специфические особенности личностной саморегуляции подростков с задержкой психического развития / Т. Н. Матанцева // Вестник ВятГУ. – 2012. – №1.
2. Ильина Г. М. Особенности саморегуляции учебной деятельности у подростков с задержкой психического развития / Г. М. Ильина, К. В. Твердохлебова // Специальное образование. – 2016. – №XII.
3. Смирнова А. А. Психолого-педагогическая коррекция самооценки у подростков с ЗПР в условиях инклюзивного образования / А. А. Смирнова // Концепт. – 2018. – №4.
4. Токарская Л. В. Исследование жизнестойкости подростков с задержкой психического развития / Л. В. Токарская, Е. В. Хлыстова, Ю. С. Литвинова // Педагогическое образование в России. – 2022. – №3.

Научный руководитель: д. психол. н., доцент Белогай К.Н., Кемеровский государственный университет.

УДК 159.9.

Дзвоник, В. П. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТРИАДЫ ИНИЦИАЦИЙ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ-ЖУРНАЛИСТОВ

Кемеровский государственный университет

veronika_dzv0nik@mail.ru

ishmorozova@yandex.ru

Психологическая готовность к профессиональной деятельности является феноменом, становление которого осуществляется поэтапно в процессе всестороннего развития человека, в том числе и в рамках профессиональной деятельности. В связи с этим возникает необходимость поиска инструментов, направленных на ее формирование в условиях образовательной организации высшего образования. В настоящее время разработаны и внедрены в образовательную практику вариативный спектр социальных технологий, обеспечивающих развитие личностных качеств и разнообразных компетенций. Мы предлагаем использовать потенциал инициации как технологии, применяемой как в рамках учебной и внеучебной деятельности, а так и в ходе осуществления профориентации. В узком смысле инициация понимается как процесс посвящения в полноправные члены общества [1], в широком – это переход индивида из одного статуса в другой с последующей интеграцией с неким замкнутым кругом лиц [2].

Т. Г. Шкурина под инициацией понимает возрастно-социальный комплекс обрядовых действий, обеспечивающий включение индивида в конкретную группу, предполагающее обязательную смену его статуса и получение признания со стороны профессионального сообщества [3]. Под инициацией нами понимается совокупность испытаний, проводимых в специально организованных условиях с целью перехода студента от позиции наблюдателя, потребляющего контент, к роли создателя медиаконтента. Она дает возможность под присмотром наставника столкнуться с трудностями путём погружения в профессию [4]. Изучение трактовки понятия «инициация» в философии, культурологии, этнографии, филологии, педагогике и психологии в совокупности с использованием трансактного анализа Э. Берна [5] позволило предложить использование для формирования психологической готовности к профессиональной деятельности «триады инициаций», под которой рассматриваем совокупность испытаний, включающих несколько этапов перехода: «желание» – «необходимость» – «готовность к действию»: от первого к выпускным курсам студенты проходят определенные стадии: «Хочу», присущую роли ребенка (в основе деятельности – желание); «Надо», характерную для родителя (в основе – необходимость); «Могу», отличающую взрослого (в основе – готовность к действию).

В рамках работы над проектами в ходе учебной и внеучебной деятельности студенты образовательной организации высшего образования поэтапно проходят эти стадии: если в начале пути перед нами предстают потребители информации со сказочным мышлением, то по итогам участия в одном или нескольких проектах на первый план выходят обучающиеся, способные организовывать мероприятия, брать на себя ответственность, создавать контент. Таким образом, благодаря коллективной творческой медиатеатральности в специально организованных условиях на смену потребителям приходят нацеленные на итоговый результат потенциальные создатели контента.

Рассмотрим динамику содержательных характеристик компонентов психологической готовности студентов направления «Журналистика» Кемеровского государственного университета, вовлеченных в процесс инициаций.



Рис. Триада инициаций

Так, в рамках мотивационного компонента выросли показатели: «внутренняя мотивация» ($t = - 2,05, p < 0,05$), «внешняя положительная мотивация» ($t = - 2,27, p < 0,05$), что может свидетельствовать о готовности студентов-журналистов выпускного курса на этапе «кризиса трудоустройства» в осуществлении профессиональной деятельности опираться на собственные потребности, желания, убеждения. В связи с необходимостью выбора дальнейшего места работы после университета актуальными становятся вопросы материального стимулирования, продвижения по карьерной лестнице, формирования авторитета в профессиональной среде, престижа и перспектив профессиональной деятельности.

Таблица

Средние значения содержательных характеристик психологической готовности в экспериментальной группе направления «Журналистика» по t-критерию Стьюдента для зависимых выборок

Показатель	Среднее значение		t-знач.	Уровень значимости различий, p
	Начальный этап	Заключительный этап		
Мотивационный компонент				
Внешняя положительная мотивация	10,64	11,96	-2,05	0,03
Внутренняя мотивация	7,92	8,8	-2,27	0,04
Эмоциональный компонент				
Эмоциональная осведомленность	23	27,64	-3,37	0,001
Профессионально-деятельностный компонент				
Автономность	14,76	16,88	-3,15	0,002
Информированность	7,68	8,92	-3,67	0,001
Решительность	11,44	13,64	-3,44	0,001
Планирование	14,96	16,16	-3,21	0,002

Также за время исследования выявлены статистически значимые различия в ходе изучения эмоционального компонента психологической готовности к профессиональной деятельности по параметру «эмоциональная осведомленность» ($t = - 3,37, p < 0,01$), что может быть обусловлено нацеленностью студентов четвертого курса на профессиональную реализацию и предоставление объективной картины мира в журналистских материалах, что требует понимания личных эмоций, мотивов и потребностей себя как профессионала и героев собственных материалов. Зачастую в журналистике именно эмоциональная осведомленность

позволяет автору оперативно разобраться в ситуации, осознать и понять эмоции собеседника и оперативно принять решение о выборе тактике общения для раскрытия истории героя.

В ходе формирующего эксперимента статистически значимые отличия зафиксированы в рамках исследования профессионально-деятельностного компонента по ряду характеристик: «автономность» ($t = - 3,15, p < 0,01$), «информированность» ($t = - 3,67, p < 0,01$), «решительность» ($t = - 3,44, p < 0,01$), «планирование» ($t = - 3,21, p < 0,01$).

Высокие значения данных содержательных характеристик профессионально-деятельностного компонента созвучны с квалификацией «Универсальный журналист»: к моменту окончания университета они обусловлены сформированностью у студентов теоретических представлений о будущей профессии и наличием практического опыта, приобретенного в рамках сотрудничества с профессиональными журналистскими редакциями. К выпускному курсу обучающиеся уже имеют развернутое представление о профессии журналиста, набор способов находить и интерпретировать информацию в различных источниках, способны самостоятельно выполнять редакционные задания, планировать учебную и профессиональную деятельность, нацелены на профессиональную самореализацию.

Литература и источники

1. Артемова, О. Ю. Инициация / О. Ю. Артемова // Психология развития: словарь / под ред. А. Л. Венгера. — М.: ПЕР СЭ, 2006. — 176 с.
2. Фирсова, А. М. Социокультурная трансформация ритуалов и обрядов инициации в мировой традиции: дис. ... канд. филос. наук: 24.00.01 / А. М. Фирсова. — Нижний Новгород, 2005. — 200 с.
3. Шкурина, Т. Г. Инициация как социальная практика / Т. Г. Шкурина // *Вестник Самарского государственного университета*. — 2011. — №85. — С. 60-65.
4. Дзвоник, В. П. Роль инициации в процессе формирования готовности студентов-журналистов к профессиональной деятельности / В. П. Дзвоник // *Актуальные проблемы психологического знания*. — 2023. - № 3. — С. 205-217. — DOI: 10.51944/20738544_2023_3_205
5. Берн, Э. Л. Игры, в которые играют люди: психология человеческих взаимоотношений; Люди, которые играют в игры: психология человеческой судьбы / Э. Л. Берн. — Л.: Лениздат, 1992. — 400 с.

Научный руководитель – И. С. Морозова, доктор психологических наук, профессор, Кемеровский государственный университет.

УДК 159.9.07

Дивеев Д.В. ХАРАКТЕРИСТИКА ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВОЙ СФЕРЫ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАПРАВЛЕНИЙ ПОДГОТОВКИ

Кемеровский государственный университет

divey.dan@yandex.ru

Ценностно-смысловая сфера личности играет решающую роль в формировании профессиональной идентичности будущих педагогов. Реализуя профессиональную деятельность, педагог демонстрирует приверженность гуманным ценностям и нормам морали, высокий уровень готовности к постоянному самосовершенствованию. Исследования показывают, что ценности и убеждения педагога напрямую влияют на эффективность его педагогической практики, выбор актуальных воспитательных методов, а, следовательно, и на отношения с обучающимися [1].

Ценности выступают детерминантами процессов целеполагания, обеспечивая осознание субъективной роли образовательных отношениях и регуляцию собственного профессионального поведения человека. Это отражает важность формирования личностно значимых ценностей и смыслов, отражающих глобальную значимость их профессиональной

деятельности у будущих педагогов. Юношеский возраст сензитивен к формированию полноценной картины мира у будущих взрослых, происходит их самоопределение к социальным ценностям, в частности профессиональным [2].

В процессе профессионального становления студентов, помимо передачи знаний перед образовательным учреждением встает не менее важная задача формирования ценностей и смыслов у юношей [3]. Педагогическая сфера деятельности является одной из наиболее актуальных, где необходимо уделять внимание ценностно-смысловой сферы студентов. Как будущие педагоги они должны понимать и всецело осознавать важность своей будущей деятельности, ответственность за воспитание и обучение будущих поколений.

Исходя из описанного выше, нами было проведено исследование параметров ценностно-смысловой сферы будущих педагогов. В исследовании приняли участие 98 человек. Студенты 1-2 курсов в возрасте 18-21 лет Института образования ФГБОУ ВО «КемГУ» г. Кемерово. Процентное соотношение полов: 91,6 % – студенты женского пола и 8,4 % – мужского. Ценностный аспект был рассмотрен нами в рамках нескольких шкал методики САТ. Для оценки смыслов и общей осмысленности мы использовали тест смысложизненных ориентаций. Результаты исследования представлены в Таблице 1 в виде описательной статистики.

Таблица 1

Описательная статистика ценностно-смысловых ориентаций студентов

Методика	Показатель	Среднее	Медиана	Мода	Мин	Мак.	Дисперсия	Станд. откл.
СЖО	Цели в жизни	25,5	26	25	15	32	17,8	4,2
	Процесс жизни	24,6	25	21	18	31	12,2	3,5
	Результативность жизни	21,6	22	19	13	30	14,8	3,8
	ЛК-Я	13,5	13	12	6	20	8,1	2,8
	ЛК-жизнь	18,2	18,5	20	9	26	23,3	4,8
	Общий показатель Осмысленность Жизни	75	76	76	61	89	55	7,4
САТ	Поддержка	48,5	49	43	23	65	77,5	8,8
	Ценностная ориентация	12,1	12	14	4	17	8,9	3
	Гибкость поведения	12,4	13	16	6	18	8,8	3

Исходя из результатов исследования, можно утверждать, что большинство респондентов имеют средние значения по шкале «цели в жизни». Что высокие, что низкие значения этой шкалы характеризуются, как распределение не в норме, это может быть заикленность на будущем, неадекватные цели, не подкрепленные условиями настоящего, либо фиксация на прошлом, «жизнь одним днем» без глобальных целей на будущее, соответственно. Учитывая, что среднее значение выборки по этой шкале почти равно нижней границе нормы, можно сделать выводы о проблемах большинства студентов с представлениями о будущем, с постановкой целей на долговременную перспективу, а отсутствие планов в дальнейшей жизни уменьшает ее осмысленность.

Анализируя показатели по шкале «процесс жизнь» можно, как и в предыдущем случае, наблюдать, что среднее значение приближено к низкой границе нормы. Исходя из этого, делаем вывод, что значимая часть респондентов не идентифицируют для себя сам процесс жизни как увлекательный, полноценно наполненный чувствами, эмоциями и, конечно, смыслом. Также и показатели «результативности жизни», оценивающие степень удовлетворенности самореализацией, отражают минимальное количество студентов, для которых предыдущий отрезок жизни был максимально продуктивен и преисполнен смыслом.

Шкала «локус контроля – Я», отражающая представление личности о себе, свободе своего выбора, характеризует большую часть опрашиваемых, как тех, кто не в полной мере уверен в силе своей личности и, что реализация и успех в деятельности, которая построена на их жизненных целях, зависит в большей мере от них. Следующая же шкала, как можно видеть в Таблице 1, имеет среднее значение, относящееся к низкому уровню ориентации на управляемость жизни. Если до этого мы могли утверждать о не полноте некоторых представлений, то здесь, уже можем говорить о том, что такой вариант, как способность субъекта самому управлять своей жизни, большинством респондентов даже не рассматривается. Таким личностям присущ фатализм, смысл ставить цели на будущее отсутствует, так как сознательное управление собственной жизнью невозможно и ничего от самого субъекта не зависит.

По основной шкале СЖО можно говорить, что у человека имеются устойчивые цели в жизни, которые они способны успешно достигать, в связи с адекватной оценкой собственных сил и окружающих условий. Опрашиваемых с высокими показателями осмысленности жизни не было выявлено, со средними 35%, а с низкими 65%.

Из самоактуализационного теста личности рассмотрим основную шкалу «поддержки», которая отражает степень опосредованности детерминант поведения интернально или экстернально. Так же субшкалы, относящиеся к блоку «ценностей», а именно «ценностные ориентации» (то на сколько субъекту присущи ценности самоактуализирующейся личности) и «гибкость поведения» (степень адаптации к резко изменяющимся условиям в процессе реализации ценностей самоактуализации). Результаты шкал теста самоактуализации не были распределены авторами по уровням, баллы нормы так же не указаны. Исследователями лишь отмечено, что за пределами низкие результаты любой шкалы, свидетельствуют о присутствии невроза у субъекта, а высокие о вероятном желании респондента составить о себе идеальное представление и казаться лучше. В связи с этим, опираясь на интерпретационные показатели максимально возможного количества баллов, к каждой шкале мы определяли границы низкого и высокого уровня, не являющиеся критическими.

Рассмотрим ценностный блок методики САТ. Респонденты (15% от общей выборки), набравшие по шкале «поддержки», отражающей независимость ценностей, меньше 40 баллов из 91 возможного, были отнесены нами к группе испытуемых, имеющих низкий уровень. Оставшиеся 85% отражают среднестатистические показатели нормы. Так же опрашиваемые набравшие менее половины, а именно 9 баллов и меньше, были отнесены нами к тем, кто не разделяет ценности самоактуализации, таких 17,5% из общего числа. Студенты, способные оперативно и резонно реагировать на изменяющейся ситуации и условия в процессе реализации

своих ценностей набрали более 11 баллов по шкале «гибкость», оставшиеся 30% имеют низкие показатели.

Также, хотим дополнительно отметить, что описанные выше, при интерпретации шкал СЖО, возможные проблемы с временной перспективой у большинства респондентов подтверждаются и средним показателем шкалы САТ «ориентация во времени» равным 7,8 баллов из 17, максимально возможных. Делаем вывод, что большинство опрошенных не в полной мере осознают взаимосвязи трех временных линий, не присутствует представление целостности собственной жизни, так, например, настоящее воспринимается как фатальное следствие прошлого, а будущее соответственно неотвратимо при любых действиях.

Проведенное исследование позволяет охарактеризовать ценностно-смысловую сферу студентов как систему представлений о будущем, целях в жизни, процессе жизни, результативности и ориентации на контроль, а также в целом о ценностных ориентациях обучающихся педагогических направленностей. Исследование подчеркивает важность осознания смысла профессиональной деятельности и целей в жизни для будущих педагогов, поскольку это определяет их мотивацию, удовлетворенность и готовность к саморазвитию. Отметим, что большинство полученных результатов едва ли являются удовлетворительными, это может объясняться еще юным возрастом респондентов и начальным этапом обучения. Возможно к моменту выпуска из образовательного учреждения ситуация выравнивается в лучшую сторону, в этом выражается необходимость изучения более старших курсов. Стоит отметить, что одним из перспективных направлений формирования ценностно-смысловых ориентаций личности в образовательной практике является применение нарративных технологий [4]. Требуется более глубокий анализ и развитие стратегий поддержки студентов в формировании своих ценностных ориентаций и жизненных целей.

Литература и источники

1. Зорина, Е. С. Развитие ценностно-смысловой сферы учителя как фактор его профессиональной успешности / Е. С. Зорина, И. С. Дышлюк // Вестник Томского государственного университета. – 2014. – № 382. – С. 169-173.
2. Брагина, Ю. В. Особенности ценностно-смысловых ориентаций студентов / Ю. В. Брагина // Психологическое сопровождение в системе образования : Сборник научных трудов по материалам Международной междисциплинарной научно-практической конференции "Психология и психологическая практика в современном мире", Екатеринбург, 06–07 апреля 2015 года / ФГАОУ ВПО Уральский федеральный университет им. первого Президента России Б.Н. Ельцина; Научные редакторы: Б. Ю. Берзин, Э. Э. Сыманюк. – Екатеринбург: Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего профессионального образования Уральский федеральный университет им. первого Президента России Б.Н. Ельцина, 2015. – С. 24-29.
3. Гайдай, С. Н. Ценностно-смысловые ориентации в современном образовании / С. Н. Гайдай // Образование и право. – 2019. – № 4. – С. 267-272.
4. Утюганов, А. А. Нарративные технологии формирования ценностно-смысловых ориентаций личности: психологическое содержание и применение в образовательной практике / А. А. Утюганов, М. С. Яницкий, А. В. Серый // Science for Education Today. – 2019. – Т. 9, № 1. – С. 76-92. – DOI 10.15293/2658-6762.1901.05.

Научный руководитель: Яницкий М.С., д.психол.наук, профессор, Кемеровский государственный университет.

УДК 159.922.6

Зотова Е.Н. ВЛИЯНИЕ ПРОЦЕССА АДАПТАЦИИ НА ЭМОЦИОНАЛЬНУЮ СФЕРУ ПЯТИКЛАССНИКОВ

Кемеровский государственный университет

eliz.zotova@mail.ru

В современном образовательном пространстве школы процесс адаптации учащихся является важным для психологического здоровья школьников. Как определяет А.А. Леонтьев, адаптация личности представляет собой процесс взаимодействия человека с социальной средой, который направлен на достижение определенной степени соответствия результатов своей деятельности к требованиям общества. Где основным элементами являются особенности социального окружения личности и структурные элементы личности [3]. Следует констатировать, что процесс адаптации современных младших школьников в социуме постоянно усложняется, поскольку они не успевают за оперативными событиями, которые постоянно происходят в обществе [4]. Целью данного исследования является описание теоретических подходов к изучению процесса адаптации и его влияния на эмоциональную сферу пятиклассников.

Раскрывая особенности процесса адаптации учащихся пятых классов, следует отметить, что данный возрастной период относится к младшему школьному возрасту и в этот период школьники проходят великий путь в своем развитии. Они преодолевают внутренние конфликты, постепенно обретая к концу данного возрастного периода чувство взрослости, которое свойственно уже подростковому возрасту. Одним из серьезных психологических переломных моментов для школьников является переход детей из младшего школьного звена в среднюю школу. Здесь происходит и изменение окружающей ситуации, учащиеся уже приходят на занятия в разные классы, а не так как им было привычно в начальной школе, увеличивается учебная нагрузка, изменяется ритм жизни учащихся, к младшим школьникам в пятом классе предъявляются новые повышенные требования. Педагог в образовательном пространстве школы ожидает от пятиклассников больше самостоятельности, больше ответственности, что повышает тревожность и провоцирует эмоциональную напряженность учащихся пятых классов. Таким образом, сложившаяся ситуация способна оказать негативное влияние на психофизиологическое здоровье пятиклассников и отрицательно сказаться на эмоциональной сфере учащихся.

Вопросами исследования адаптации пятиклассников занимались Д.И. Журавлев, Е.Г. Коблик, О.Г. Харкевич, З.А. Шакурова и другие.

Д.И. Журавлев [1] определяет, что пусковым механизмом к адаптации учащихся является резкое изменение условий жизни, что приводит учащихся к рассогласованности социальных и внешних условий, а также внутреннего отношения. Что в целом и оказывает серьезное влияние на эмоциональную сферу пятиклассников.

Как определяет Е.Г. Коблик [2], возраст учащихся пятых классов является переходным от младшего школьного возраста к младшему подростковому периоду. Следовательно, согласно автору, психологически возраст пятиклассников связан с главным приобретением чувства взрослости как важного новообразования именно младших подростков.

О.Г. Харкевич выделяет следующие группы причин, которые напрямую влияют на адаптацию пятиклассников, что в свою очередь отражается на их эмоциональной сфере: психолого-педагогические причины и социальные причины. То есть к ним автор относит проблемы с авторитарным стилем общения педагогов, неблагоприятным психологическим климатом в семье. Также автор определяет такую проблему как равнодушное отношение педагогов к трудностям и успехам пятиклассников, поскольку в данном возрасте очень важна поддержка и может быть все еще значима оценка со стороны взрослых. В результате на эмоциональной сфере это отражается как проявление тревожности у пятиклассников, проблемы с самооценкой, сложности с мотивацией к учебе, проблемы с уверенностью в себе и в результате

пятиклассникам сложно проявлять настойчивость в преодолении трудностей и в достижении поставленных целей [5].

Следующая группа причин сложностей с адаптацией и ее влиянием на эмоциональную сферу пятиклассников, О.Г. Харкевич относит перегрузку учащихся пятых классов. Что связано проблемами физического здоровья. Сегодня нагрузка на учащихся в общеобразовательном пространстве школы очень высокая, различные факультативные занятия, кружки, нерационально составленное расписание – все это не может не отразиться на физическом состоянии здоровья пятиклассников. Отсюда появляется повышенная утомляемость, раздражительность, возбудимость пятиклассников, сложности с постижением учебной программы в школе, могут также снижаться темпы показателей интеллектуальных способностей учащихся пятых классов [5].

З.А. Шакурова [6] определяет школьную адаптацию учащихся пятых классов как приспособление ребенка к новым требованиям школьного обучения, где ребятам приходится преодолевать негативные факторы авторитарного взаимодействия педагогов, негативные характеристики родительского воспитания, установки родителей, которые напрямую взаимосвязаны с интеллектуальными успехами учащихся.

Серьезное влияние на процесс адаптации пятиклассников влияют такие психологические особенности как: мотивация; индивидуальные особенности социально-психологической адаптации пятиклассников (у каждого ребенка свои особенности развития эмоциональной и познавательной сферы личности); проявление тревожности, что проявляется в беспокойстве учащихся пятых классов, проблемами со сверстниками и педагогами.

В целом важно констатировать, что процесс адаптации не только играет важную роль при влиянии на эмоциональную сферу учащихся пятых классов, но и сказывается на общем процессе вхождения пятиклассников в социально-ролевые взаимоотношения [6].

Таким образом, резюмируя теоретические аспекты исследования процесса адаптации и его влияния на эмоциональную сферу пятиклассников, важно констатировать, что адаптация способствует таким негативным проявлениям как повышенная тревожность учащихся, трудности с мотивацией к учебе, беспокойство при взаимодействии с учащимися и педагогами в условиях образовательного пространства школы, влечет повышенную утомляемость школьников, раздражительность и возбудимость.

В социально-психологической работе важно учитывать вышеуказанные особенности личности и разрабатывать программы по созданию условий для наиболее эффективной адаптации учащихся пятых классов. Что поможет им быстрее войти в образовательный процесс и почувствовать себя более уверенно и успешно.

Литература и источники

1. Журавлев Д. Адаптация учащихся при переходе из начальной в среднюю школ// Народное Образование, 2002 № 8 С. 99-105
2. Коблик Е. Г. Первый раз в пятый класс: программа адаптации детей к средней школе. М.: Генезис, 2003. – 122 с.
3. Леонтьев А.А. Педагогическое общение. – М.: Маяк, 2001. – 357 с.
4. Налчаджян А.А. Психологическая адаптация: механизмы и стратегии. - 2-е изд., перераб. и доп. - М.: Эксмо, 2010. – 368 с.
5. Психология развития и возрастная психология. Учебник и практикум/ под ред. Головей Е.А. М.: Юрайт, 2016 – 413с.
6. Шакурова М.В. Адаптация школьников как социально- педагогическая проблем// «Психологические исследования»2007. №5 С. 203 – 210

Научный руководитель: доктор психологических наук, доцент Белогай К. Н., Кемеровский государственный университет.

УДК 159.9

Казаковская А.В. КОПИНГ-СТРАТЕГИИ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ: ПОДХОДЫ И ОСОБЕННОСТИ

Кемеровский государственный университет

anastakelln@yandex.ru

Аннотация. Данная статья представляет собой обзор исследований по изучению копинг-стратегий. Рассматриваются различные подходы к определению копинг-стратегий, существующие исследования по изучению копинг-стратегий в подростковом возрасте, а также особенности их применения в этот период. В статье анализируются роль копинг-стратегий в справлении с трудностями и стрессом в подростковом возрасте, а также влияние среды на выбор и эффективность данных стратегий.

Ключевые слова: совладающее поведение, копинг-стратегии, подросток.

Подростковый и ранний юношеский возраст сопровождается существенными изменениями, как в физиологическом, так и в личностном плане. В этот период происходит переломный момент во многих аспектах: освоение новых форм взаимодействия и поведения, потребность в признании и в своей значимости, желание вести себя как взрослые.

В современном мире человека на постоянной основе сопровождают факторы, которые стимулируют развитие стресса. Это характерно не только для взрослых, но и, в особенности, для подростков, чьи адаптационные ресурсы значительно снижены в этот период. Для становления благополучной личности большое значение имеет способность управлять своими эмоциями, выражать их, находить позитивное решение проблем и уметь совладать с различными переживаниями.

Понятие «coping» появилось сравнительно недавно, слово «cope» переводится как: справляться, бороться, совладать и др. С ним же связано слово «coping», которое в отечественной литературе имеет широкую дифференциацию: «купирование стресса» (Л.А. Китаев-Смык, 1983), «совладающее поведение» (Т.Л. Крюкова, 2005), «преодоление» (В.А. Бодров, 1995), адаптивное поведение [1]. Впервые термин «coping» был использован при исследовании способов преодоления детьми трудностей при кризисах развития Л. Мёрфи в 1962 году.

В последние годы в области психологии совладания количество работ увеличилось и зачастую термин "копинг" широко используется исследователями для описания адаптивного, совладающего поведения, направленного на преодоление стресса и трудностей. Мы рассматриваем термины "копинг" и "совладающее поведение" как взаимозаменяемые в контексте нашей работы, подчеркивая общую цель этих процессов: помочь людям эффективно справляться с вызовами, поддерживать свое благополучие и адаптироваться к изменяющимся требованиям жизни.

Существует множество трактовок понятия совладающего поведения, что стало причиной появления трёх основных подходов к толкованию данного феномена.

Первый основан на положениях психодинамической теории и трактует копинг с точки зрения одного из способов психологической защиты, задачей которого является снятие напряжения. Данный подход представлен в работах К. Меннингер (1963), Г. Вэйллант (1972), Н. Хаан (1977). Н.Хаан в своей работе разграничивает понятия копинг и защитные механизмы: последние есть бессознательные действия, искажающие реальность, что впоследствии затрудняет адаптацию. Тогда как копинги, наоборот, являются целенаправленными, осознанными действиями, в большей мере способствующими адаптации к реальности.

Согласно второму подходу, который впервые был предложен в 1986 году в работах Р. Муса и Дж. Шеффера, определяют копинг как относительно стабильную тенденцию человека реагировать на стрессовые ситуации определенным образом, при этом, то, какую стратегию поведения он выбирает, зависит от индивидуальных черт личности. В данном подходе выделяют три вида копинга:

1. Оценочно-фокусированный копинг. Он включает в себя способы анализа и оценки ситуации, переоценку мыслей и планирование действий для преодоления стрессовых ситуаций. К нему относится так же когнитивное избегание или отказ, предполагающие уход от негативных мыслей и эмоций, что помогает справиться с ситуацией.

2. Второй - проблемно-фокусированный копинг, включает в себя активный поиск информации и поддержки для разрешения проблемы, принятие действий для устранения причин стресса и решение возникающих проблем. Также включает в себя прогнозирование возможных исходов при принятии решений.

3. Эмоционально-фокусированный копинг направлен на эффективное управление эмоциями и чувствами в стрессовых ситуациях, чтобы поддержать эмоциональное равновесие и благополучие. Это может включать в себя методы расслабления, медитации, психологическую поддержку или другие способы управления эмоциями [2, с. 44].

Согласно третьему подходу, копинг трактуется как динамический процесс. Особенность этого подхода заключается в том, что копинг предлагается рассматривать в зависимости одновременно и от ситуации, и от процессов, опосредующих восприятие человеком этой ситуации. В настоящее время данный подход является наиболее распространённым. Сторонниками третьего подхода являются Р. Лазарус, С. Фолкман, 1984; Т. Л. Крюкова, 2006; А. В. Либина, 2008 и др., основой для данного подхода послужили труды Р. Лазаруса, в которых он разрабатывал когнитивно-феноменологический подход.

В отечественной психологии понятие копинг-поведения отражается в исследованиях стрессоустойчивости (К.К. Платонов, Л.И. Уманский, Б.М. Теплов и В.А. Бодров). В работах В.С. Мерлина и В.В. Аршавского была подробно рассмотрена "эмоциональная устойчивость" и "поисковая активность" соответственно. Первый термин относится к способности человека регулировать свои эмоции в стрессовых ситуациях, а второй — к склонности активно искать решения проблем. Важным направлением в отечественной психологии было изучение поведения личности в экстремальных (стрессовых) ситуациях. В.А. Бодров, Н.И. Сирота и В.М. Ялтонский исследовали различные аспекты этого поведения, включая механизмы адаптации и факторы, влияющие на эффективность копинг-реакций [1].

Далее мы рассмотрим исследования копинг-поведения подростков и их возрастные особенности, полезные для нашего исследования.

Основной период развития совладающего поведения приходится на подростковый возраст. В это время активно развиваются все познавательные процессы. Формируется произвольное внимание, теоретическое мышление, логическая память, и т.д. Основным личностным изменением в подростковом периоде является формирование Я-концепции и развитие самосознания на новой ступени развития. Подросток стремится понять себя, свои способности, особенности и возможности, свою собственную уникальность и индивидуальность.

Е.Н. Туманова, исследуя кризисные ситуации в жизни подростков, выделяет проблемы в таких сферах, как: отношения со сверстниками, со значимым взрослым, семья, школа и здоровье. Важную роль в формировании и развитии совладающего поведения играет семья, так как именно в это среде происходит усвоение первого социального опыта, норм и правил поведения. Но подросток не просто повторяет семейные образцы совладающего поведения, так как у него есть собственные ценности, установки и влияние отношений с другими людьми. Формирование способов справляться с трудностями у подростка в большей степени зависит от внешних (культурно-социальных, ситуативных) и внутренних (личностных) факторов.

Рассматривая исследования копинг-стратегий в подростковом возрасте, мы отметили несколько интересных для нашего исследования работ.

Например, исследование Илюхина А.Г. показало, что старшеклассники развивают свои копинг-стратегии через расширение и усложнение выбранных методов, улучшение их контроля и появление новых стратегий. Один из указанных положений Илюхина А.Г. при

формулировании рефлексивно-моделирующей концепции копинга (т.е. направленной на будущее) – возможность контроля копинга, изменение структуры социальной поддержки [3].

По результатам исследования, проведенного Е.А. Анненковой, выяснилось, что молодые люди предпочитают разные подходы к решению жизненных проблем в зависимости от их личностных характеристик. В большинстве случаев они отдают предпочтение стратегиям, способствующим разрешению трудностей, однако в случае межличностных конфликтов они чаще прибегают к стратегиям избегания и эмоциональным реакциям.

В работе Т.Л. Крюковой отмечается, что между мальчиками и девочками 15-19 лет есть различия в выборе стратегии совладающего поведения: первые чаще всего используют поведенческие непродуктивные стратегии, тогда как девушки преобладают продуктивные копинг-стратегии. Автор связывает это с тем, что девушки более приспособлены мобилизоваться в стрессовой, трудной ситуации.

В нашем исследовании основное внимание уделяется работе Стрельцовой И.П., которая проанализировала взаимосвязь между восприятием сложных ситуаций молодежью (подростками и юношами) и их стратегиями совладания. Исследование выявило два основных типа стратегий совладания. Это конструктивные стратегии, которые сосредоточены на решении проблем и включают поиск социальной поддержки и эмоциональное саморегулирование, а также неконструктивные стратегии, которые избегают борьбы с проблемами и включают уход от реальности или агрессивное поведение. По результатам исследования также, среди прочего, было выявлено, что к концу юности стратегии "поиск социальной поддержки" и "сознательный контроль эмоций" становятся наиболее распространенными [3]. Результаты исследования подчеркивают значение понимания восприятия молодежи о сложных ситуациях и их предпочтительных методах преодоления трудностей. Это понимание может обеспечить своевременную поддержку, направленную на повышение стойкости и благополучия молодежи, столкнувшейся с жизненными проблемами.

В статье были рассмотрены разные аспекты и особенности развития способов совладания с трудностями, включая их формирование под воздействием различных сфер жизни - семьи, друзей и культурной среды. Основное формирование копинг-стратегий происходит именно в период подросткового и юношеского возраста, что подчеркивает важность изучения этой темы для обеспечения успешного процесса взросления и адаптации молодежи.

Таким образом, копинг - это процесс реагирования на стрессовые ситуации и преодоления жизненных трудностей. Копинг включает в себя целенаправленные, сознательные действия, которые не искажают восприятие реальности. Мы поддерживаем определение копинг-поведения Т.Л. Крюковой, где копинг — это поведение, направленное на преодоление стресса и трудностей посредством применения стратегий, основанных на личностных особенностях и внешних обстоятельствах. Данное определение основывается на концепции психологического преодоления Р. Лазаруса и С. Фолкман. Копинг реализуется через сознательные поведенческие стратегии, которые адаптируют человека к требованиям ситуации или способствуют ее изменению. Основная цель копинг-стратегий - помочь человеку приспособиться к ситуации, взять ее под контроль, смягчить ее последствия и преодолеть негативное влияние.

Литература и источники:

1. Коломейцев Ю.А. Основные научные подходы к копинг-поведению (совладающему поведению) / Ю.А. Коломейцев // Проблемы управления (Минск). № 2 (35). - 2010. С. 226-229.
2. Гарбер А.Н. Совладающее поведение: аналитический обзор зарубежных исследований / А. Н. Гарбер // Актуальные вопросы современной психологии: материалы III Междунар. науч. конф. - Челябинск: Два комсомольца. - 2015. - С.17-19.
3. Шадиева Л.Ю. Особенности развития копинг-стратегий в подростковом возрасте / Л.Ю. Шадиева // Форум молодых ученых №4 (8). - 2017.

Научный руководитель: Шамовская Т. В. к. филос. н., доцент кафедры акмеологии и психологии развития КемГУ.

УДК 37.013.77

Коваленко Н. Е. ПОДХОДЫ К ОПРЕДЕЛЕНИЮ ВОЛОНТЕРСТВА

Кемеровский государственный университет

kovalenko_n_00@mail.ru

Аннотация: в связи с развитием детских общественных организаций в России повысилась востребованность волонтерской деятельности среди подростков. Добровольчество предоставляет молодым людям возможность не только помогать другим людям и улучшать общество, но и развивать свои собственные навыки, умения и качества. Автором работы был проведен анализ литературы и определены подходы с точки зрения которых рассматривается волонтерство (добровольчество).

Ключевые слова: волонтерство, подходы к волонтерству, добровольчество.

Keywords: volunteering, approaches to volunteering, volunteering.

Начало XX века ознаменовало собой первый этап развития добровольчества как общественного и культурного явления. Сегодня добровольчество исследуется с разных точек зрения [4]. Например, в гуманитарных науках оно рассматривается с помощью следующих подходов: это системный, институциональный, деятельностный, общностный.

С точки зрения системного подхода, волонтерство можно представить как систему, которая существует и развивается в рамках политических, экономических и социальных связей в обществе. Такая система основана на принципах открытости, целостности, солидарности и взаимодействии различных элементов [1].

С точки зрения институционального подхода, волонтерство может быть рассмотрено как социальный институт, основной целью которого является поддержка социальной политики и обеспечение сбалансированного социально-экономического развития общества. [2].

К элементам волонтерства как социального института можно отнести [3]:

1. Виды волонтерской деятельности.
2. Волонтерские организации и лица, их возглавляющие.
3. Основные принципы волонтерской деятельности: добровольность, безвозмездность, доступность и т. д.
4. Ресурсы и капитал: знания, умения, социальные связи и т. д.
5. Нормативно-правовая база (Федеральный закон о благотворительности и волонтерстве, Концепция развития волонтерства, Стандарты и т. д.) [1].

Деятельностный подход определяет волонтерство как особый вид активности, который можно изучать как специфическую социальную активность. В рамках этого подхода волонтерство способно влиять на общество и изменять его, воздействуя на систему общественных взаимоотношений

Волонтерство – это добровольная форма гражданского участия, направленная на благо общества без ожидания денежного вознаграждения [4]. В России понятие «волонтерство» приравнивается к понятию «общественная деятельность», так как они обозначают любую полезную для общества деятельность [5].

Деятельность волонтеров в данном подходе в первую очередь направлена на помощь наиболее уязвимым слоям населения, которые не в состоянии помочь себе самостоятельно (пожилые, беспризорные, люди с ограниченными возможностями, жертвы стихийных бедствий и др.) [3].

С позиции общинного подхода волонтерство можно рассматривать как реально существующую, достаточно единую и самостоятельную общность людей, объединенных общей волонтерской деятельностью, основанной на принципах сочетания целевых и ценностно-

ориентированных видов деятельности, отсутствия внешней принудительности, свободы выбора методов действия, альтруистической направленности, осуществления деятель.

Таким образом, волонтерство представляет собой многогранное явление, которое может быть исследовано с разных сторон и точек зрения. Каждый из рассмотренных подходов вносит свой вклад в понимание сущности волонтерства и его роли в современной общественности за пределами рамок семейных и дружеских связей.

Литература и источники

1. Бессонова, Т. И. К проблеме исследования истинного добровольчества (волонтерства) / Бессонова Т. И. Ученые записки ЗабГУ. – 2016. – №5. – С. 96- 106.
2. Бокова, О. А. Педагогические аспекты развития волонтерской деятельности в регионах российской федерации / О. А. Бокова, Ю. А. Мельникова // Мир науки, культуры, образования. – 2021. – №5. – С. 190-19.
3. Бурцев, С. П. Деятельность молодых волонтеров в современной России / С. П. Бурцев, Ю. М. Дворянцева // Научные труды Московского гуманитарного университета. – 2015. – №5. – С. 17
4. Васина, Ю. М. Структура мотивации участников волонтерского движения: бакалаврская работа, студент / Ю. М. Васина. – Пенза, 2018. – 67 с.
5. Ильина, Ю. Н. Значение и употребление слов «доброволец» и «волонтер» в русском языке (по данным Национального корпуса русского языка) / Ю. Н. Ильина // Научный диалог. – № 10. – 2019. – С. 159-171.

Научный руководитель: д. психол.н, доцент Борисенко Ю. В., Кемеровский государственный университет.

УДК 159.9.07

Козин И. П. ПУТИ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ И НАВЫКОВ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТ

Кемеровский государственный университет

kozin-ivan-pavlovich@yandex.ru

В современном образовательном пространстве вопросы развития коммуникативных умений и навыков у детей приобретают особую актуальность, особенно когда речь идет о детях младшего школьного возраста с нарушениями интеллекта. Эта категория учащихся сталкивается с уникальными трудностями в процессе обучения и социальной адаптации, что делает задачу их обучения и развития сложной, но в то же время чрезвычайно важной.

Ключевым аспектом в развитии этих детей является формирование навыков эффективного общения, которое способствует их социальной интеграции и облегчает процесс обучения. Наличие коммуникативных умений и навыков не только помогает в академической среде, но и играет важную роль в повседневной жизни, позволяя детям лучше понимать окружающих их людей и выражать собственные мысли и чувства. [1, с. 290].

Цель и содержание коммуникативной (речевой) деятельности обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (интеллектуальными нарушениями), в школах современного мира, определяется педагогическим коллективом образовательной организации в основной образовательной программе.

Коммуникативные умения и навыки включают в себя: умение слушать и передавать информацию, умение понимать собеседника; способность к сопереживанию; умение адекватно оценивать себя, свои действия и действия других; умение принимать мнение собеседника; умение разрешать конфликты; умение общаться со взрослыми и сверстниками. [2, с. 5].

В нашем исследовании принимали участие 24 респондента (мальчики и девочки в возрасте от 7 до 8 лет), обучающиеся в муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение для

детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей (законных представителей) «Общеобразовательная школа-интернат психолого-педагогической поддержки № 27».

На констатирующем этапе исследования при проведении психологической диагностики нами были использованы следующие инструменты: методика «Левая и правая стороны» (Пиаже, 1997), «Узор под диктовку» (Цукерман и др., 1992), Методика «Дорога к дому», Методика «Рукавички» (Г.А. Цукерман). Результаты исследования представлены в таблице 1.

Таблица 1

Результаты диагностики

Методика	Уровень	Психические состояния	Абсолютная величина, чел	Относительная величина, %
«Левая и правая стороны» Пиаже, 1997	уровень сформированности действий, направленных на учет позиции собеседника.	Низкий уровень	24	100
		Средний уровень	0	0
		Высокий уровень	0	0
«Узор под диктовку» Цукерман	уровень продуктивности совместной деятельности, умение строить понятные для партнера высказывания, умение задавать вопросы, способы взаимного контроля	Низкий уровень	17	70,9
		Средний уровень	7	29,1
		Высокий уровень	0	0
Методика «Дорога к дому»	уровень сформированности действия по передаче информации и отображению предметного содержания	Низкий уровень	20	83,3
		Средний уровень	4	16,7
		Высокий уровень	0	0
Методика «Рукавички» (Г.А. Цукерман)	коммуникативные действия по согласованию усилий в процессе организации и осуществления сотрудничества	Низкий уровень	23	95,8
		Средний уровень	1	4,2
		Высокий уровень	0	0

По результатам исследования (таблица 1) видно, что на момент исследования в группе испытуемых преобладает низкий уровень развития коммуникативных умений и навыков.

Таким образом, формирование коммуникативных умений и навыков у детей младшего школьного возраста с нарушением интеллекта требует комплексного подхода, включающего в себя использование групповой работы, развитие речевых навыков и индивидуализированный подход к обучению. Важной частью этого процесса является создание образовательной среды, где каждый ребенок чувствует себя в безопасности и уверенности для развития своих уникальных способностей.

В заключение нашего обзора методов и подходов к формированию коммуникативных умений и навыков у детей младшего школьного возраста с нарушениями интеллекта, можно утверждать, что эта задача требует комплексного, творческого и индивидуализированного

подхода. Игровые методы, групповая работа и развитие речевых навыков являются ключевыми стратегиями, которые способствуют не только академическому успеху, но и общей социальной адаптации детей с особыми образовательными потребностями.

Особое внимание в этой области должно быть уделено обучению и подготовке учителей, а также разработке образовательных программ, ориентированных на уникальные потребности и возможности каждого ребенка. Это поможет создать образовательную среду, где каждый ребенок сможет чувствовать себя в безопасности, уверенности и готовности к активному обучению и общению.

Таким образом, подходы и методы, разработанные и применяемые в образовательных учреждениях, должны быть направлены на обеспечение всестороннего развития коммуникативных умений у детей с нарушениями интеллекта. Это не только облегчит их текущий образовательный процесс, но и подготовит их к успешной социальной интеграции и самореализации в будущем.

Литература и источники

1. Сопелкин, Д. Н. Особенности коммуникации с воспитанниками с учетом возрастной динамики психических процессов / Д. Н. Сопелкин. – Екатеринбург : Индивидуальный формат педагогического роста, 2019. – С. 290-311.
2. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 19 декабря 2014 г. N 1598).
3. Хорошевская Н. А., Добря М. Я. Особенности коммуникативных умений и навыков у детей младшего школьного возраста с нарушением интеллекта //Современные тенденции развития системы образования (к 85-летию Чувашского республиканского института образования). – 2019. – С. 238-242.

Научный руководитель: д. психол. наук, доцент Белогай К. Н., Кемеровский государственный университет.

УДК 159.944

Котельникова Н.С. АНАЛИЗ РЕЗУЛЬТАТОВ ИССЛЕДОВАНИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ СОТРУДНИКОВ ОРГАНИЗАЦИИ

Кемеровский государственный университет

Leon.nata2010@mail.ru

В представленной статье мы проанализируем методику, предложенную Владимиром Бойко под названием "Дисциплинарная диагностика эмоционального истощения". В процессе исследования были изучены группы сотрудников, которые постоянно взаимодействуют с людьми и тех, кто этого не делает. Мы выделили последовательные стадии стресса: напряжение, нарастание и истощение, и основные симптомы выгорания. Давайте начнем с анализа показателей фазы напряжения, выявленных у сотрудников в офисной среде и изображенных на Рисунке 1. По результатам анализа степени выраженности фазы напряжения у сотрудников офиса с использованием методики "Диагностика уровня эмоционального выгорания" В.В.Бойко (%человек) можно сделать вывод, что у большинства сотрудников, постоянно взаимодействующих с людьми, фаза еще не сформировалась – 50% (5 человек), однако 30% (3 человек) находятся в стадии формирования, а у 20% (2 человек) фаза уже сформировалась. Показатели фазы напряжения у сотрудников, не взаимодействующих постоянно с людьми, свидетельствуют о том, что у 60% (6 человек) фаза уже сформирована, 20% (2 человек) находятся в стадии формирования, и 20% (2 человек) не имеют показателей данной фазы. Эмоциональное выгорание может быть предвестником фазы напряжения, которая проявляется через четыре основных симптома.

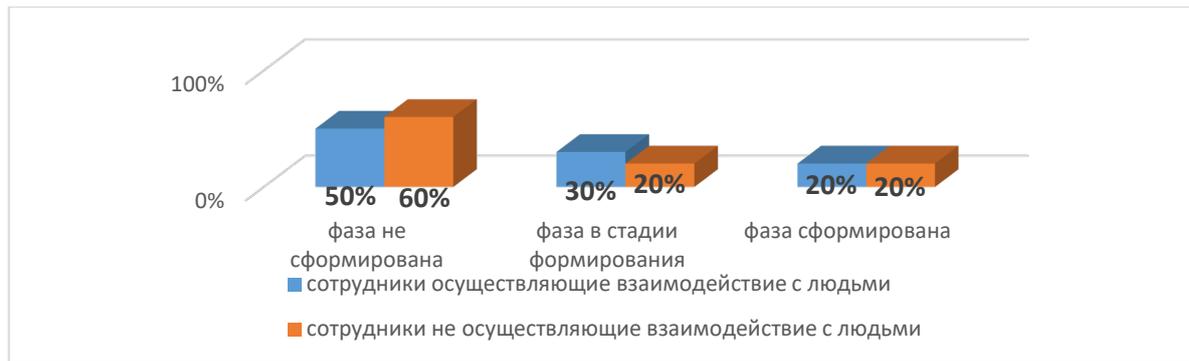


Рис. 1. Эмоциональное выгорание сотрудников (по методике В.В. Бойко)

Переживание психотравмирующих событий может усилить факторы профессиональной деятельности и вызвать неудовлетворенность с собой, работой и окружающей обстановкой. Теснота также может увеличить психотравмирующие факторы и привести к тревоге и депрессии, которые, в свою очередь, могут вызвать разочарование в себе, своей профессии и месте работы. В следующем разделе мы рассмотрим, какие симптомы наиболее заметны в фазе напряжения в каждой из групп (рис. 2).

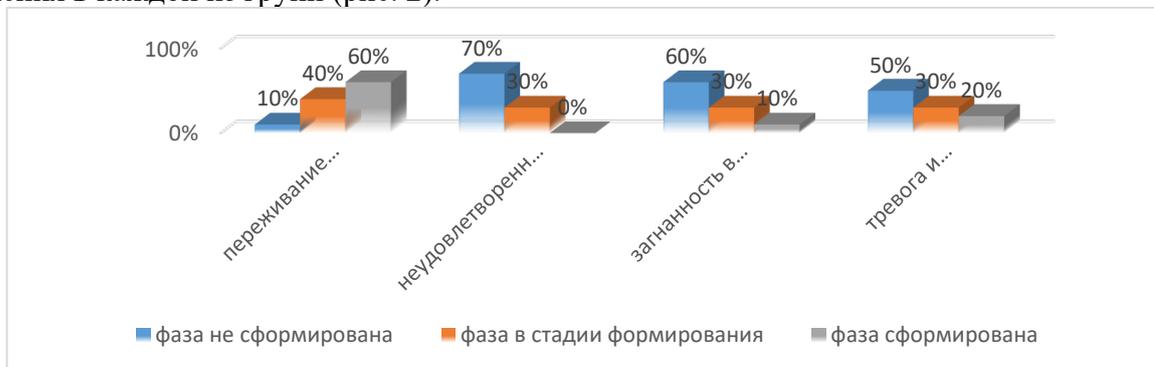


Рис.2. Фаза напряжения

Согласно данным на рисунка 2, можно сделать вывод, что 60% сотрудников, постоянно взаимодействующих с клиентами, проявляют симптомы психотравмы. Кроме того, у двух человек есть признаки тревоги и депрессии, являющиеся крайними проявлениями фазы напряжения. Однако только один человек из 10% испытывает неудовлетворение собой и ощущение загнанности в угол. Очевидно, что показатель ощущения загнанности в угол является наиболее распространенным - его проявляют 30% (3 человека).

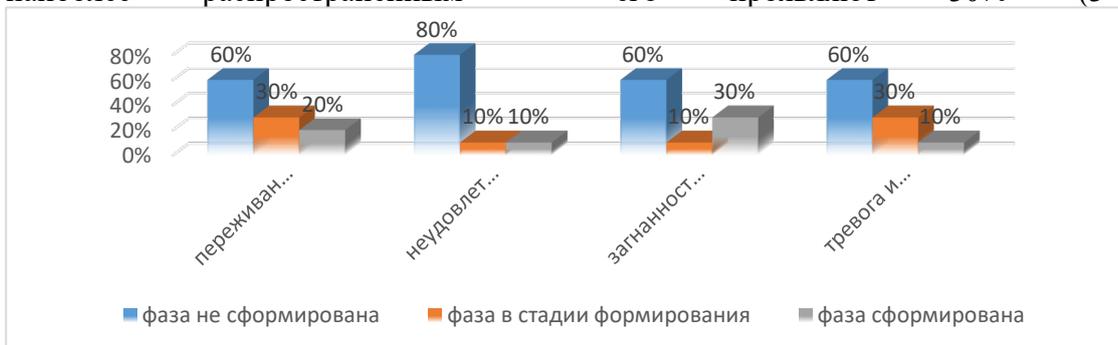


Рис.3 Фаза напряжения в контрольной группе (не взаимодействуют с людьми постоянно)

Изучая данные, представленные на рисунке 3, можно выделить несколько важных выводов о проявлении симптомов фазы напряжения среди сотрудников, не постоянно взаимодействующих с людьми. В соответствии с этими результатами, сотрудники, которые

имеют регулярный контакт с людьми, наиболее часто проявляют симптомы психотравмы. Тем не менее, симптом загнанности в угол реже встречается среди сотрудников, не занимающихся такими обязанностями, и его проще решить, если устранена беспомощность. Сотрудники, не вступающие в постоянные контакты с людьми, часто чувствуют недовольство собой из-за неудач в работе, занятиях и обязанностях. Степень проявления стрессовой фазы резистенции может быть дополнительно проанализирована и истолкована как "сопротивление", включающее попытки защиты от неприятных впечатлений путем эмоциональной защиты. Полученные результаты в различных группах представлены в процентном соотношении на рис.4.



Рис. 4. Сравнение групп

Выше показан уровень проявления фазы резистенции по методике "Диагностика уровня эмоционального выгорания" В.В. Бойко (в процентах). Сравнивая уровень проявления фазы резистенции у сотрудников, работающих в постоянном контакте с людьми, и у сотрудников, чья работа не требует такого контакта, мы можем выделить следующие различия. В первой группе сотрудников 30% (3 человека) показывают, что фаза резистенции уже сформировалась. Фаза возникновения находится в стадии формирования у 50% (5 человек); у 20% (2 человек) не обнаружено признаков формирования фазы. Во второй группе сотрудников фаза резистенции сформирована у 40% (4 человек), в стадии формирования у 20% (2 человек). У 40% (4 человек) не выявлены симптомы данной фазы. Таким образом, можно предположить, что контакт с людьми оказывает влияние на формирование фазы резистенции у сотрудников. В период фазы резистенции происходит ряд изменений, которые могут быть определены по следующим симптомам.

- 1) Ограничение диапазона эмоций и снижение их интенсивности во время профессиональной деятельности проявляется в неадекватном эмоциональном реагировании.
- 2) Нарушение эмоционально-нравственной гармонии, когда эмоции не способны стимулировать нравственные чувства.
- 3) Уменьшение желания поддерживать контакты во время работы, что приводит к расширению сферы экономии эмоций.
- 4) Попытки облегчить профессиональные обязанности за счет снижения эмоциональных затрат.

На Рисунке 5 показаны степени сформированности симптомов фазы резистенции у сотрудников, постоянно взаимодействующих с людьми.

На рис.6 представлен уровень проявления симптомов фазы резистенции среди сотрудников, взаимодействующих с людьми (%). Проведенный анализ результатов свидетельствует о том, что среди сотрудников, взаимодействующих с людьми, 70% опрошенных (7 человек) показывают симптомы неадекватного избирательного реагирования, в то время как у 20% (2 человек) наблюдается эмоционально-нравственная дезориентация и расширение экономии эмоций.

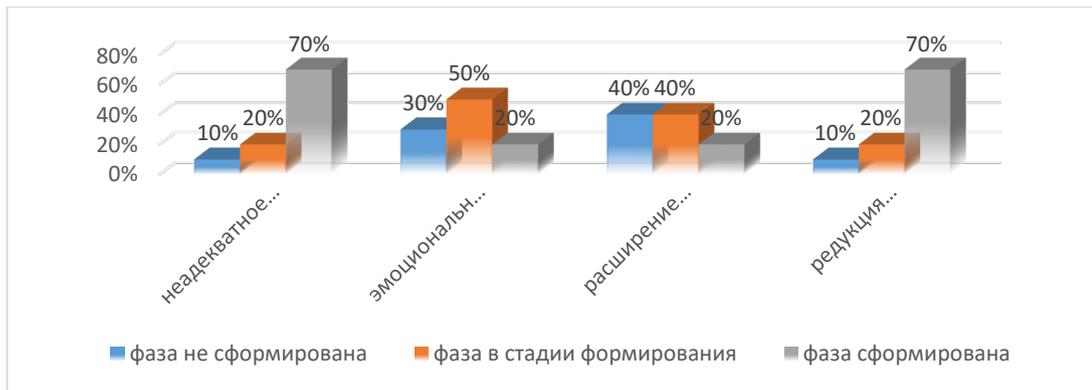


Рис.5. Фаза резистентности в экспериментальной группе

Также 70% опрошенных (7 человек) страдают редукцией профессиональных обязанностей. На Рисунке 7 представлены данные о симптомах фазы резистенции среди сотрудников, не взаимодействующих с людьми. Проведя анализ данных, можно сделать несколько выводов. 80% опрошенных (8 человек) проявляют симптомы неадекватного избирательного реагирования в явной форме. У 20% (2 человек) наблюдается эмоционально-нравственная дезориентация, а у 10% (1 человек) расширение сферы экономии эмоций. У 30% (3 человек) проявляется редукция профессиональных обязанностей..

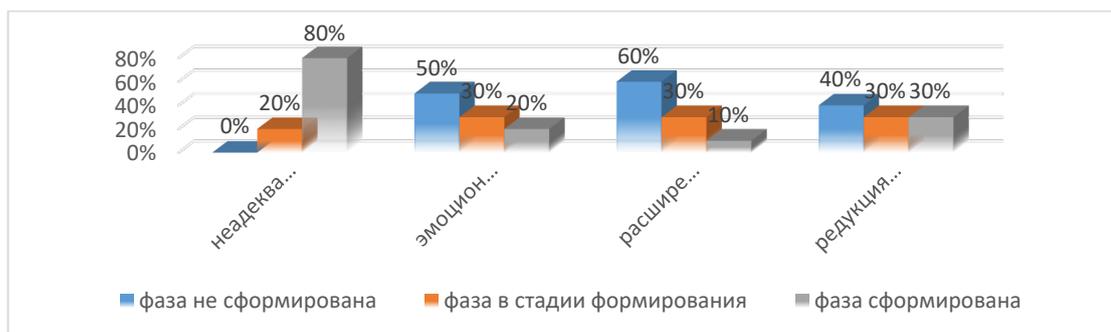


Рис.6. Фаза резистентности в контрольной группе

Проявление симптомов фазы резистенции среди сотрудников, не взаимодействующих с людьми (%). В результате анализа резистенции выявлено, что 80% сотрудников, не общающихся с людьми, проявляют признаки неадекватной избирательной реакции, что указывает на выгорание. Этот симптом возникает, когда профессионал не способен различить два существенно различных явления. В то же время, среди сотрудников, взаимодействующих с людьми, 70% проявляют симптом редукции профессиональных обязанностей, в то время как у 30% ситуация обратная. Следующий этап нашего исследования – это фаза истощения. Ее основными проявлениями являются общее снижение энергии, дезорганизация нервной системы и нарушение психических функций. На Рисунке 8 мы рассмотрим количественные показатели выраженности этой фазы в различных группах с использованием процентного соотношения.

Изучение фазы истощения (показанной на Рисунке 7) показывает, что 20% (2 человека) работников, регулярно взаимодействующих с людьми, уже находятся в этой фазе, в то время как только 10% (1 человек) работников, не общающихся регулярно с людьми, достигли этой стадии. Завершающим этапом для 40% (4 человек) работников, общающихся с людьми, и 30% (3 человек) работников, не общающихся с людьми, становится эта фаза. Однако, у оставшихся 40% (4 человек) работников, общающихся с людьми, и 60% (6 человек) работников, не взаимодействующих с людьми, этой фазы еще не было.

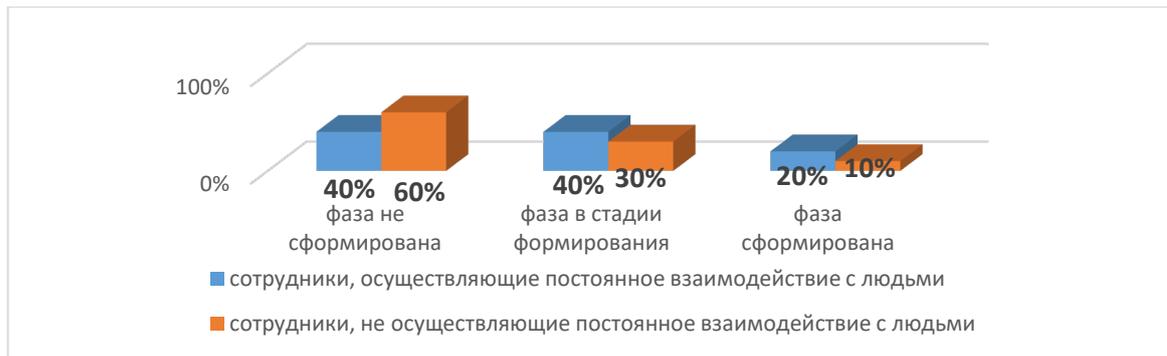


Рис. 7. Степень выраженности фазы истощения по методике "Диагностика уровня эмоционального выгорания" В.В.Бойко

Обратившись к Рисункам 8 и 9, можно проанализировать симптомы фазы истощения в этих группах.



Рис. 8. Распределение уровня проявления симптомов фазы истощения среди сотрудников, имеющих постоянное взаимодействие с людьми

Среди сотрудников, постоянно взаимодействующих с людьми, наиболее ярко проявлен симптом эмоциональной отстраненности, личной отстраненности и психосоматические и психовегетативные нарушения – 30% (3 человека). Эмоциональный дефицит проявлен у 20% (2 человек).

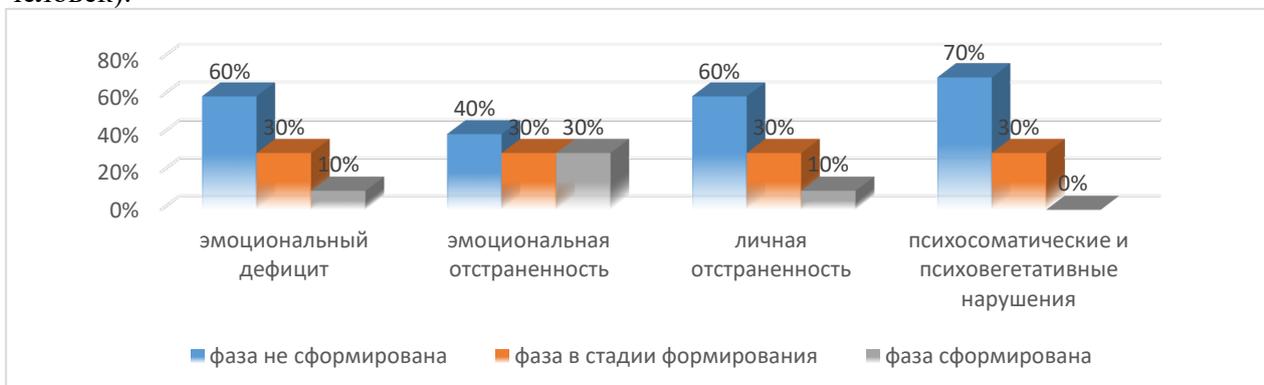


Рис.9. Распределение уровня проявления симптомов фазы истощения среди сотрудников, не взаимодействующих постоянно с людьми

Отсутствие показателей психосоматических и психовегетативных нарушений у сотрудников, которые не общаются с людьми, указывает на их более низкую склонность к

физическим и психическим расстройствам на стадии истощения. Однако симптомом, ярко проявляющимся, является эмоциональная отстраненность, которую испытывают 30% из них (3 человека). 10% сотрудников характеризуется эмоциональным дефицитом и личной отстраненностью. Следовательно, эти данные указывают, что анализ фазы истощения выделяет эмоциональную отстраненность как основной симптом. Сотрудники, не постоянно взаимодействующие с людьми, менее подвержены уменьшению эмоциональной вовлеченности и утрате интереса к предмету профессиональной деятельности из-за симптомов эмоционального дефицита и личной отстраненности, которые выражены более сильно в обеих группах.

Литература и источники

1. Бойко В.В. Синдром «эмоционального выгорания» в профессиональном общении. – СПб.: Речь, 2003.
2. Бойко В. В. Правила эмоционального поведения / В. В. Бойко. – СПб.: Питер, 1998.

Научный руководитель: доктор психологических наук, доцент Белогой К.Н., Кемеровский государственный университет.

УДК 378.180.6:159.9

Кулешова Д.В., Морозова И.С. ФОРМЫ И МЕТОДЫ ОРГАНИЗАЦИИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ СТАНОВЛЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ СТУДЕНТОВ

Кемеровский государственный университет
dv.glebova@ya.ru, ishmorozova@yandex.ru

В современном обществе вопрос становления профессиональной идентичности студентов является актуальной темой для исследования и обсуждения. Формирование профессиональной идентичности представляет собой сложный и многогранный процесс, включающий в себя различные психологические, педагогические, социокультурные аспекты.

В данной научной статье мы хотели бы обратить внимание на формы и методы организации психолого-педагогического сопровождения процесса становления профессиональной идентичности студентов. Этот процесс играет важную роль в профессиональной подготовке молодых специалистов и напрямую влияет на их будущую карьеру и успешную адаптацию в профессиональной среде.

Профессиональная идентичность представляет собой целостную и стабильную систему профессиональных установок, знаний, умений, навыков, ценностей и убеждений, которая формируется в процессе обучения и практической деятельности студента, а также взаимодействия с профессиональным сообществом. Она включает в себя понимание своей профессиональной роли, самооценку в профессиональном плане, осознание своих профессиональных потенциалов и задач, а также готовность к профессиональному саморазвитию и самореализации.

В данном контексте важную роль играют психология и педагогика, которые предоставляют различные формы и методы организации психолого-педагогического сопровождения студентов в процессе формирования профессиональной идентичности. Организация психолого-педагогического сопровождения студентов включает в себя работу с их профессиональной и личностной самоидентификацией, развитием их рефлексивных навыков, адекватной самооценкой и самопознанием [1].

Цель организации психолого-педагогического сопровождения становления профессиональной идентичности студентов – получение разнообразного опыта в различных профессиональных областях и развитие своих профессиональных навыков.

Одним из негативных последствий отсутствия организации психолого-педагогического сопровождения становления профессиональной идентичности студентов является потеря направления в профессиональной среде. В процессе обучения студенты могут столкнуться с непониманием собственных интересов, способностей и ценностей, что может привести к недостаточной мотивации и отсутствию ясного понимания своей будущей профессиональной деятельности. Это может привести к тому, что студенты выбирают профессии, которые не соответствуют их потенциалу и интересам, что в дальнейшем может привести к неудовлетворенности своей профессиональной деятельностью.

Другим негативным следствием отсутствия поддержки в становлении профессиональной идентичности является нарушение психологического благополучия. Неопределенность и неуверенность в выборе профессии могут вызывать стресс, тревогу и депрессию у студентов. Отсутствие возможности обсудить предпочтения и опасения в отношении своей профессиональной идентичности с компетентными специалистами может привести к долгосрочным негативным последствиям для психического здоровья студентов [2].

Еще одним негативным аспектом отсутствия организованного психолого-педагогического сопровождения становления профессиональной идентичности студентов является недостаточное развитие профессиональных компетенций. Без психолого-педагогического сопровождения студенты могут не найти иных возможностей развития у себя необходимых знаний, умений и навыков.

Одним из популярных методов организации психолого-педагогического сопровождения становления профессиональной идентичности является индивидуальное консультирование. Данный метод работы со студентами позволяет произвести эффективную профориентацию в кратчайшие сроки, в том числе развить их профессиональные компетенции до нужного уровня. В рамках индивидуального консультирования психологи и педагоги также могут использовать различные психодиагностические методы: тесты, опросники, анкеты, а также методики для выявления профессиональных предпочтений и установок.

Наряду с индивидуальным консультированием, психологи и педагоги также используют следующие методы: групповые занятия, семинары, профориентационные мероприятия, психологические тренинги и другие. В рамках данных форм работы, студенты имеют возможность обмениваться друг с другом опытом, обсуждать свои профессиональные предпочтения и ожидания, а также получать поддержку и советы от компетентных специалистов.

Групповые занятия позволяют студентам обсуждать имеющиеся у них проблемы, в части становления профессиональной идентичности; компенсировать недостаток знаний о профессиях, а также развивать коллективные навыки совместной деятельности. Атмосфера группового взаимодействия, поддержки и взаимопонимания способствует формированию чувства принадлежности к группе, что в свою очередь, способствует личностному развитию каждого отдельного участника данной группы. Во-первых, у студентов развивается умение слушать других. Во-вторых, студенты оттачивают навык высказывания своего мнения. В-третьих, групповая форма работы позволяет находить компромиссы и решать конфликты (которые могут быть искусственно созданы именно ради этого).

Семинары дают студентам возможность активного участия в дискуссиях на специально заданную психологом и педагогом тему. Семинары способствуют развитию аналитических способностей студентов, критического мышления, умения доказывать свою точку зрения, умения высказывать свою позицию логично и аргументированно. Они также способствуют развитию коммуникативных навыков, способности работать в группе, выстраивать диалог и др.

Основополагающей целью профориентационных мероприятий является помощь студентам в осознании своих профессиональных интересов и способностей, а также в выборе профессиональной сферы деятельности. Эти мероприятия позволяют студентам познакомиться с представителями различных профессий и получить от них персонифицированную информацию о различных профессиональных областях. Профориентационные мероприятия

могут проводиться как в учебных заведениях, так и непосредственно в местах потенциального трудоустройства (на предприятиях).

На наш взгляд, наиболее эффективной формой психолого-педагогического сопровождения становления профессиональной идентичности студентов является психологический тренинг. Каждый психологический тренинг строится с учетом индивидуальных особенностей и потребностей определенной группы студентов. Широкий спектр специально подобранных и разнонаправленных упражнений, а также наличие обратной связи тренера с участниками позволяет студентам получить максимальную пользу от данной формы работы.

Все вышеперечисленные формы и методы организации психолого-педагогического сопровождения становления профессиональной идентичности студентов могут применяться как отдельно, так и в комплексе. Можно предположить, что при комплексном подходе эффективность данных программ психолого-педагогического сопровождения будет выше.

Для исследования эффективности использования программы психолого-педагогического сопровождения становления профессиональной идентичности студентов на первом и финальном этапе исследования нами были использованы следующие психодиагностические методы и методики: методика изучения статусов профессиональной идентичности, самоактуализация, морфологический тест жизненных ценностей, оценка уровня притязаний (В.К. Гербачевский), методика изучения факторов привлекательности профессий [3].

Психолого-педагогическая программа, направленная на формирование профессиональной идентичности студентов, разработана с учетом основных принципов развивающей программы. В рамках данной программы осуществляется взаимодействие с учащимися на основе деятельностного подхода, который позволяет активизировать процесс обучения и развития. Кроме того, программа основывается на принципе единства диагностики и коррекции, что позволяет индивидуализировать подход к каждому студенту, учитывая его возрастные и психологические особенности. Важным аспектом является также комплексное использование различных методов психологического воздействия, что способствует эффективной работе над коррекционными, развивающими и профилактическими задачами. Таким образом, программа охватывает все аспекты формирования профессиональной идентичности студентов, учитывая их эмоциональную сложность и способствуя полноценному развитию личности.

Программа состоит из 8 тренинговых занятий, проводимых в течение 8 недель, каждое из которых занимает 1,5 часа. Следуя заданной программе, мы создаем психолого-педагогические условия для становления профессиональной идентичности студентов. Программа по психолого-педагогическому сопровождению становления профессиональной идентичности студентов апробировалась в экспериментальной группе студентов ФГБОУ ВО «Кемеровский государственный университет».

Таким образом, организация психолого-педагогического сопровождения становления профессиональной идентичности студентов является важной составляющей образовательного процесса. Правильно организованное сопровождение может способствовать более успешной адаптации студентов в профессиональной среде, их профессиональному самоопределению и саморазвитию, а также повышению их мотивации к обучению и профессиональной деятельности [4].

Литература и источники

1. Котова, С.С. Модель психолого-педагогического сопровождения становления профессиональной идентичности у будущих педагогов профессионального образования / С.С. Котова, Е.С. Холопова, А.Е. Котов // Общество: социология, психология, педагогика. 2024. №1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/model-psihologo-pedagogicheskogo-soprovozhdeniya-stanovleniya-professionalnoy-identichnosti-u-buduschih-pedagogov-professionalnogo> (дата обращения: 23.03.2024).
2. Кулешова, Д.В. Психолого-педагогическое сопровождение становления профессиональной идентичности студентов вуза / Д.В. Кулешова, И.С. Морозова //

Фундаментальные и прикладные аспекты устойчивого развития ресурсных регионов. Сборник научных статей: научные статьи участников II-й Всероссийской научной конференции. Новокузнецк, 2020. С. 286-290.

3. Малютина, Т.В. Модель психолого-педагогического сопровождения становления профессиональной идентичности студентов-медиков / Т.В. Малютина // Медицинский альманах. 2017. №5 (50). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/model-psihologo-pedagogicheskogo-soprovozhdeniya-stanovleniya-professionalnoy-identichnosti-studentov-medikov> (дата обращения: 23.03.2024).

4. Малютина, Т.В. Психолого-педагогическое сопровождение профессионального становления студентов на этапе обучения в вузе / Т.В. Малютина, И.С. Морозова // Наука о человеке: гуманитарные исследования. 2017. №2 (28). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologo-pedagogicheskoe-soprovozhdenie-professionalnogo-stanovleniya-studentov-na-etape-obucheniya-v-vuze> (дата обращения: 23.03.2024).

Научный руководитель: д. психол. наук, профессор Морозова И.С., Кемеровский государственный университет.

УДК 159.9

Лялина Л.Е., Шамовская Т. В. ОСОБЕННОСТИ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ

Кемеровский государственный университет

lublialina@yandex.ru

kan-tatyana@mail.ru

Аннотация. В статье поднимается проблема развития коммуникативных умений и навыков младших школьников с нарушениями зрения. Анализируются особенности коммуникативной сферы незрячих и слабовидящих детей. Описываются причины и последствия коммуникативных трудностей детей с нарушениями зрения.

Ключевые слова: младший школьник, коммуникативные умения, коммуникативные навыки, дети с нарушениями зрения, коммуникативные проблемы, особенности развития

Начало обучения в школе – непростой этап в жизни любого ребенка. В этот период меняется общение детей с взрослыми и между собой. Ребенок должен научиться выполнять правила, в том числе, во взаимодействии с окружающими людьми. Общение со сверстниками не ограничивается игрой, младшие школьники также начинают выполнять совместные учебные задания. В зависимости от ситуации взаимодействия дети в школе общаются по-разному – могут играть на переменах и работать над общими задачами на занятиях. В жизни детей появляется значимый взрослый помимо родителей. Воспитатель детского сада выполнял роль сходную с родительской: опекал, заботился, помогал в развитии. В младшем школьном возрасте учитель начинает выполнять социально-значимую роль носителя знаний, приобретает авторитет. Младший школьник должен научиться понимать ролевые различия и соответствовать им. Приобрести новые коммуникативные умения, связанные с учебной деятельностью – непростая задача для первоклассника. Она становится еще более сложной при наличии особенностей развития.

Серьезные трудности в общении испытывают дети с нарушениями зрения. Перед педагогами и родителями стоит проблема развития коммуникативных умений и формирования коммуникативных навыков у незрячих и слабовидящих детей. В целом динамика личностного развития слабовидящих и незрячих младших школьников с сохранным интеллектом подчинена закономерностям, соответствующим нормальному развитию, но присутствуют особенности, обусловленные нарушениями сенсорной сферы.

Трудности младших школьников с нарушениями зрения связаны с ограничениями вербальных и невербальных способностей. Часто такие дети не мотивированы на вступление в контакт со сверстниками и с взрослыми. Для слабовидящих детей характерны скованность, неуверенность, это проявляется в стереотипности проявлений эмоций, неестественности телодвижений, непонимании соотношения мимики, поз, жестов с ситуациями общения. Успешность школьной адаптации, обучения и социализации в младшем школьном возрасте во многом зависят от построения взаимоотношений. Трудности в формировании отношений могут привести к неуверенности в себе, замкнутости, агрессии, нежеланию контактировать с людьми.

Утрата или нарушения зрения не позволяют полноценно воспринять внешние качества, такие как: мимические реакции, выразительные движения, особенности взгляда и многие другие. Невербальный контакт создает базу для взаимопонимания, эмпатии, эффективного общения в целом. Для детей с ограниченными возможностями со стороны зрения остаются доступными акустические и тактильно-кинестетические средства невербальной коммуникации, которые необходимо научиться правильно понимать и использовать. На начальном этапе обучения в школе незрячим и слабовидящим школьникам свойственны своеобразные способы коммуникации и средства общения, которые они освоили в семье и, возможно, в дошкольной образовательной организации. Часто при поступлении в школу они испытывают существенные затруднения в общении и социальной адаптации.

В работах большинства авторов, изучающих проблему межличностного общения детей с нарушениями зрения, отмечается, что для них характерны полная потеря или искажения информации о неречевых средствах коммуникации. В. З. Денискина отмечает, что для формирования и развития коммуникативных навыков таких детей необходимо использовать интонацию. Она остается доступным невербальным средством, отражающим эмоциональное состояние собеседника, степень значимости излагаемой им информации и другие аспекты послания, которые могут помочь понять партнера по общению наилучшим образом [1].

Психолого-педагогическое сопровождение личностного развития слабовидящих и незрячих детей предполагает совершенствование их коммуникативных умений и навыков. Непростой задачей педагогов и психологов является преодоление трудностей при формировании и развитии неречевых средств общения. Нечеткий образ восприятия собеседника, характерный для младших школьников с нарушениями зрения, создает трудности для построения коммуникативного процесса. Из-за сенсорной ограниченности дети затрудняются в понимании состояний другого человека, не могут правильно оценить его отношение к собеседнику или ситуации общения, к обсуждаемой теме. Детям с нарушениями зрения сложнее воспроизвести невербальные проявления, которые у зрячих формируются неосознанно, путем копирования экспрессии взрослых [2].

Как отмечает Т. А. Шалюгина, патология зрения влияет на сферу чувственного познания, приводит к сужению круга общения, замедлению формирования навыков общения и трудностям в подражании действиям людей [3].

В соответствии с данными современных исследователей можно сделать вывод о том, что нарушения зрения в детском возрасте оказывают влияние на развитие речи. В силу особенностей формирования зрительного образа и ограничений зрительного восприятия речь формируется своеобразно, понятия, связанные с визуальными признаками предметов, могут быть неосознанными или частично осознанными. Развитие коммуникативной функции речи характеризуется медленным темпом и имеет свои особенности. Как отмечает Г. В. Григорьева, особенности невербальной коммуникации детей с нарушениями зрения оказывают прямое влияние на выразительность их устной речи, а также на способность правильно понимать речь окружающих людей. Развитие просодической стороны устной речи имеет свои особенности и требует специальной работы со стороны педагогов и логопедов [4]. Представления об объективной реальности незрячих и слабовидящих детей своеобразны, в картине мира преобладают акустические и тактильно-кинестетические образы. Это приводит к тому, что и

речь становится специфической. Некоторые слова для них не имеют определенного содержания и соответствующего уровня общей выразительности.

Ученики младших классов с нарушениями зрения могут избегать общения с детьми своего возраста. Они осознают, что отличаются особенностями восприятия от детей с нормальным зрением. Это может быть основанием для низкой самооценки, выстраивания барьеров в межличностном общении. На этапе, предшествующем обучению в школе, незрячие и слабовидящие дети часто испытывают дефицит общения со сверстниками. Поэтому при поступлении в школу их репертуар коммуникативных умений небогат. В семье, как правило, они занимают особое положение. Родители детей с ограниченными возможностями здоровья склонны к гиперопеке и чаще оберегают своих детей от «лишних» контактов с целью создания безопасного пространства. Начальный дефицит общения усугубляет проблемы формирования коммуникативных умений и навыков.

Г. В. Никулина выделяет следующие трудности в межличностном общении детей с нарушениями зрения, подчеркивая особенности их общения в условиях ограниченного зрительного опыта:

- Слабовидящим детям сложно сформировать представление о внешности другого человека из-за ограниченной сенсорной и перцептивной информации.
- Им сложно предоставить обратную связь собеседнику, как правило, их поведение мало экспрессивно. Также присутствуют трудности с получением обратной связи от собеседника.
- Имеет место дефицит личностного и эмоционального общения.
- В среде сверстников преобладают предпочтения в общении в пользу детей без нарушений зрения. Слабовидящим сложнее вписаться в детский коллектив.
- Иногда присутствует субъективная недооценка нарушений и их последствий (например, пренебрежение очками), что не способствует решению коммуникативных проблем, а часто усугубляет их.
- Недостаточный опыт конструктивного общения приводит к низкому уровню сформированности речевых и неречевых средств общения.
- У младших школьников с нарушениями зрения присутствуют ситуативные проблемы в восприятии другого человека на основе воспринимаемой информации [5].

Детям с нарушениями зрения свойственны трудности в использовании эффективных методов коммуникации, например, для них характерны низкая или чрезмерная экспрессивность поведения, несоответствие между эмоциями ребенка и его невербальными реакциями (позой, мимикой, жестами). В дошкольном и младшем школьном возрасте у детей могут быть представления о правильных жестах и действиях, сформированные в семье или в образовательном учреждении, но зачастую им бывает сложно применить свои знания в реальной ситуации общения [6].

Л. С. Волкова отмечает, что перечисленные особенности развития речи детей с нарушениями зрения играют важнейшую роль в нарушении взаимодействия с микросоциальным пространством и недостаточном уровне развития речи в целом. Недостаточное освоение неречевых средств общения оказывает влияние на выразительность речи и препятствует осознанию речи зрячего. Поэтому без специальной коррекционно-развивающей работы речь формируется маловыразительной. Эти особенности развития всех ведущих средств общения приводят к невозможности их комплексного применения в процессе коммуникативной деятельности, сокращению количества личностных контактов детей [7].

Психолого-педагогическая работа по развитию коммуникативных умений и навыков младших школьников с нарушениями зрения требует большого внимания к развитию речи детей, ее экспрессивных характеристик. Важно учить пониманию интонационных особенностей речи, ее эмоциональных аспектов. Нельзя приуменьшать значение невербальных средств коммуникации, в том числе, нужно объяснять детям, что их проявления мимики,

жестов, пантомимы влияют на понимание и отношение со стороны окружающих в процессе общения. Важно ориентировать незрячих и слабовидящих детей на сохранные возможности при взаимодействии с окружающими людьми. Организация коллективной деятельности детей с нарушениями зрения должна быть ориентирована на создание эмоционально-положительной атмосферы, это имеет большое значение для формирования мотивации к общению. Таким образом, работа по развитию сферы общения детей с нарушениями зрения требует комплексного подхода и систематического воздействия [7].

Литература и источники

1. Денискина В. З. Формирование неречевых средств у детей с нарушениями зрения. Верхняя Пышма.: 1997. 22 с.
2. Виленская А. М. Некоторые особенности личности учащихся старших классов школ для слепых детей. М.: Полиграфсервис, 1990. 323 с.
3. Шалюгина, Т. А. Особенности и условия развития общения и межличностных отношений у дошкольников с нарушениями зрения: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.10 – Краснодар, 2001. 143 с.
4. Григорьева, Г. В. Особенности неречевого общения дошкольников с нарушениями зрения: дис. ... канд. психолог. наук: 19.00.10 - М., 2000. 189 с.
5. Никулина Г. В. Формирование коммуникативной культуры лиц с нарушениями зрения: Монография. — СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2004, —299 с.
6. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. – СПб., 2000. 712 с
7. Волкова Л. С. Выявление и коррекция нарушений речи у слепых и слабовидящих детей. Л.: РГПУ: МГНПП «Внедрение», 1991. 44 с.

УДК 159.9.07

**Марченко Э.А. ФОРМИРОВАНИЕ ПОЗИТИВНОГО ОБРАЗА ТЕЛА У
СТАРШЕКЛАССНИКОВ СРЕДСТВАМИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО
СОПРОВОЖДЕНИЯ**

Кемеровский государственный университет

emymar2001@mail.ru

В период взросления подростки сталкиваются с огромным давлением со стороны общества и социальных сетей, что неизбежно вызывает комплексы и негативное отношение к себе. Родители, учителя, школьные психологи должны поддерживать детей, помогать им осознать свою уникальность и красоту. Важно помочь сформировать «правильное» отношение к телу, учить подростков любить себя такими, какие они есть, и не сравнивать себя с идеальными образами из медиа.

По результатам исследований, за последние десятилетия, можно говорить об устойчивом росте неудовлетворенности собственной внешностью у людей разных возрастов, особенно пропорциями фигуры и весом. Социальные сети и индустрия красоты усиливают давление на внешность, убеждая людей в том, что физическое совершенство – это показатель успешности и реализованности. Проблемы недовольства своим внешним видом особенно остро начинают наблюдаться в подростковом периоде. Девочки и мальчики, несоответствующие определённым стандартам внешности, которые транслируются в обществе, начинают испытывать переживания и страхи. В дальнейшем это негативно сказывается на принятии себя, физическом здоровье и социальной адаптации.

Всё выше сказанное подтверждает актуальность формирования позитивного образа тела уже в школьном периоде. Внутренняя гармония и принятие собственного тела играют ключевую роль в достижении этой цели.

Для того, чтобы развивать позитивный образ тела у подростков, нужно обращать внимание на их физическое и психическое здоровье. Важно поощрять здоровый образ жизни, в том числе правильное питание, регулярные физические упражнения, полноценный сон.

Также важно поддерживать диалог с подростками об их телесных изменениях, обсуждать их вопросы и беспокойства, помогать им понять, что каждый человек уникален и красив по своему.

В качестве проверки эффективности влияния психолого-педагогического сопровождения на формирование позитивного образа тела выступили следующие психодиагностические методики:

1. Шкала оценки уровня удовлетворенности собственным телом (О.А. Скугаревский) - методика предназначена для оценки компонента удовлетворённости/неудовлетворённости образом собственного тела;

2. Опросник образа собственного тела (О.А.Скугаревский и С.В.Сивуха) – методика представляет собой работоспособный психометрический инструмент, предоставляющий возможность оценки степени неудовлетворенности внешностью как составного компонента образа тела;

3. Многомерная оценка сенсорной осведомлённости (К.Н.Белогай, И.С.Морозова) - методика предназначена для исследования: интроцепции и проприоцепции, способности человека к осознанию ощущений разных модальностей проприоцептивной чувствительности;

4. Шкала оценки фигуры «Силуэты» - методика представляет собой психометрическое измерение, адаптированное для оценки образа тела;

5. Анкетирование.

В исследовании участвовали 55 подростков старших классов: 31 юноша и 24 девушки. В рамках проведения эксперимента мы поделили всех участников на две группы:

- Экспериментальная группа (22 человек) – учащиеся, с которыми проводились занятия по формированию позитивного образа тела;
- Контрольная группа (23 человек) – учащиеся, которые не участвовали в программе.

Программа включала в себя занятия в формате бесед, тренингов и коллективных обсуждений.

После проведения программы занятий, спустя полгода, мы провели констатирующий эксперимент в обеих группах.

Далее будут представлены некоторые результаты эксперимента.

Для исследования перцептивного компонента образа тела мы использовали методику «Шкала оценки уровня удовлетворенности собственным телом (ШУСТ)» О.А.Скугаревского. На рис.1 представлены результаты изменения распределения испытуемых.

Мы можем заметить, что в экспериментальной группе выборочное среднее процента удовлетворённости собственным телом выросло с 65,69% до 78,65%.

Интересно заметить, что в контрольной группе так же есть незначительная положительная динамика, что связано со стремительными возрастными изменениями подростков.

Для анализа оценочного компонента отношения к телу мы использовали методику «Опросник образа собственного тела (ООСТ)» О.А.Скугаревского и С.В.Сивухи.

В норме, при здоровой самооценке, у человека должно быть менее 11 баллов. Если обратиться к гистограмме на рисунке 2, можно заметить, что и в контрольной, и в экспериментальной группах выборочное среднее значения (округлено до целых) этого параметра было не в норме. В обеих группах наблюдалась лёгкая неудовлетворённость своим телом практически на границе с выраженной неудовлетворённостью.

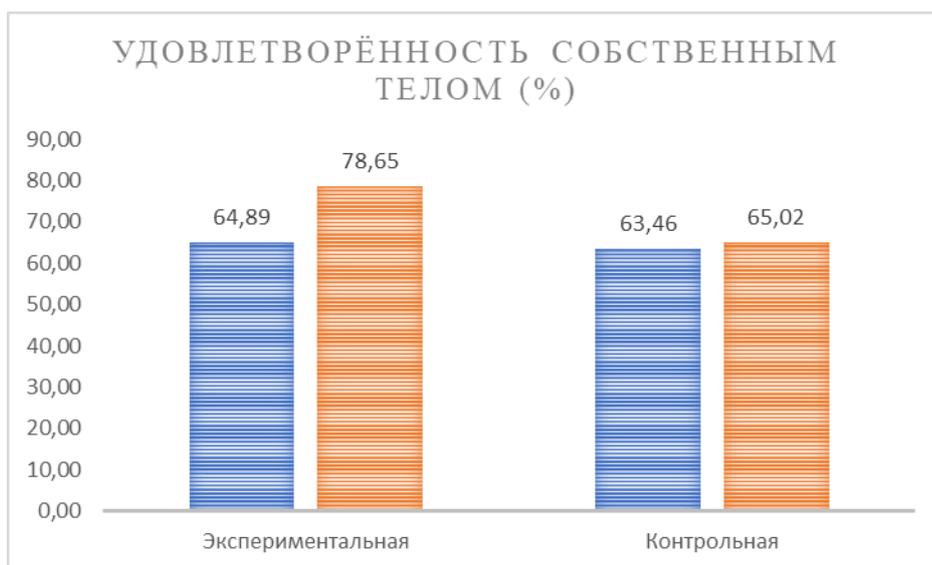


Рис.1. Гистограмма изменений распределения испытуемых в зависимости от удовлетворённости собственным телом

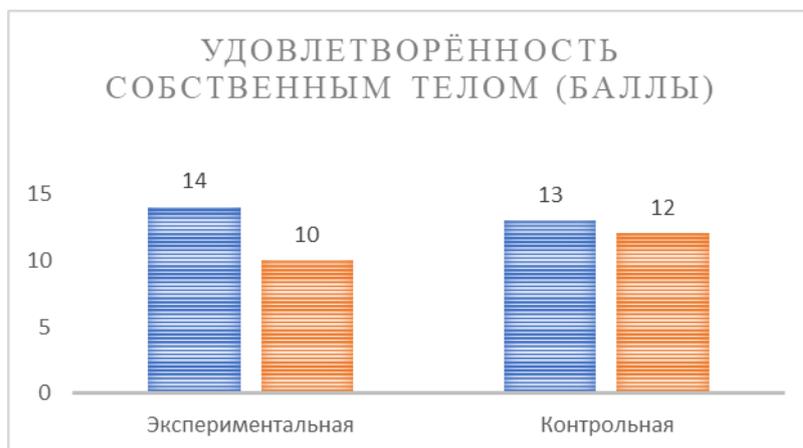


Рис.2. Гистограмма изменений выборочного среднего баллов ООСТ

Важным показателем успешности программы является то, что в экспериментальной группе среднее выборочное баллов перешло в уровень здорового отношения к своему телу.

Таким образом, исследования показывают, что применение средств психолого-педагогического сопровождения обеспечивает позитивные изменения в отношении подростков к своему телу. Психолого-педагогическая работа в формировании здорового отношения к своему телу играет важную роль в физическом и эмоциональном развитии подростков, а также помогает им стать уверенными в себе и счастливыми.

Литература и источники

1. Куница В.Н. К вопросу о самооценке подростка // Экспериментальная и прикладная психология. Вып. 2. Л.: ЛГУ, 1970. С. 62–69.
2. Мдивани М.О. Исследование структуры образа физического «Я» школьников. Автореф. ... канд. псих. наук. М., 1991. 106 с.
3. Соколова Е.Т. Исследования «образа тела» в зарубежной психологии / Е.Т.Соколова, А.Н.Дорожевец // Вестник Моск. Ун-та. Сер.14 Психология.1985. №4 С. 39-49.

Научный руководитель: д. психол. н., доцент Белогай К.Н., Кемеровский государственный университет.

УДК 37.013

Мяклова Е.А. ТВОРЧЕСКИЕ ЗАДАЧИ КАК УСЛОВИЕ ОРГАНИЗАЦИИ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ

Кемеровский государственный университет

katerina_myaklova@mail.ru

Современные условия развития общества требуют от нас определенных качеств и умений, сформировать которые не всегда удается. С одной стороны, образовательные инновации подразумевают высокий уровень творческого мышления и умения мыслить нестандартно; с другой стороны – у педагогов есть социальный заказ от государства, согласно которому они должны работать. Именно поэтому каждому учителю важно иметь развитое творческое мышление и определенную личностную смелость и гибкость, чтобы сделать шаг на пути к изменению системы. Инструментом для этого является проблемное обучение, которое имеет потенциал для развития творческого мышления, и творческая задача как его воплощение.

При рассмотрении проблемного обучения стоит начать с классификаций методов, которые могут применяться в образовании. Таких классификаций достаточно много, но мы остановимся на положениях, которые высказал коллектив авторов Бушуева, В.В., Лоцилин, А.Н., Тихомирова, Е.А в одной из своих статей:

- активные методы обучения – обучающийся здесь выступает в роли субъекта, и имеет возможность оказывать влияние на процесс обучения. Например, презентации и доклады, кейс-технологии, ситуативные задачи и т.д. - далеко не весь список активных методов обучения;
- интерактивные методы обучения – подразумевают процесс взаимодействия обучающихся в процессе. Сюда относятся различные виды мозгового штурма, деловые и ролевые игры, метод проектов и т.д.;
- пассивные методы обучения – учащиеся здесь рассматриваются как «объект» обучения, их задача – усвоить и воспроизвести материал. К пассивным методам относятся лекции, опросы, демонстрации, чтение литературы [2].

Таким образом, при проблемном обучении учащийся всегда занимает позицию субъекта, принимая непосредственное участие. Для того чтобы понять, как организовать проблемное обучение, стоит начать с его характеристики. Анализ литературы показал, что проблемный метод обучения имеет в своем основании элемент поисковой деятельности, что позволяет обучающемуся задействовать весь спектр своего умственного развития. Ключевой особенностью этого метода является тот факт, что знания не подаются преподавателем в готовом виде, и не предлагается алгоритм, благодаря которому обучающийся мог бы найти правильное решение [6]. Важное значение принимает реализация принципа проблемности, который подразумевает использование противоречивости и абстрактности изучаемого материала и организацию в связи с этим поиска решений, для возможности управлять интеллектуальной деятельностью обучающихся [6].

Первостепенным понятием проблемного обучения является проблемная ситуация, которая может выполнять свои функции только при условии ее соответствия личностным и возрастным особенностям, а также при наличии в проблемной ситуации явного противоречия [4]. В качестве проблемных заданий могут выступать учебные задачи открытого типа, ситуативные кейсы и т.д. Однако необходимо понять, что проблемное задание и проблемная ситуация – это диаметрально разные понятия, поскольку проблемное задание само по себе не может быть проблемной ситуацией.

Согласно работам И.А. Лернера, выделяются следующие пять этапов решения проблемной задачи:

- 1) осознание проблемы, способ решения которой неизвестен;
- 2) расчленение задачи на данное и искомое – разделение имеющихся известных и неизвестных данных;

- 3) выявление зависимости между данными и вопросом – момент, при котором необходимо выдвинуть гипотезу и составить план ее проверки (полной или частичной);
- 4) осуществление решения;
- 5) проверка решения [4].

Отсюда можно сделать вывод, что проблемное обучение имеет в своей основе задачи открытого типа, эвристические задачи, которые могут иметь несколько правильных ответов. Процесс решения таких задач всегда индивидуален, поскольку обучающийся при решении будет рассматривать проблему с нескольких позиций, находя в каждой из них то, что он считает ключом к ответу. Таким образом, мы предлагаем рассмотреть творческую задачу как условие реализации проблемного обучения.

Рассматривая понятие творческой задачи, стоит начать с того, что к такому типу задач относятся нестандартные, эвристические задачи, условие которых не имеет в себе ответ. Особенность таких задач в том, что решающий не знает заранее ни способа ее решения, ни того, на какой учебный материал опирается решение [3]. Говоря о характеристике творческой задачи, стоит отметить, что ряд исследователей считают творческую задачу синонимом к понятию эвристической задачи. Однако такой факт не совсем можно считать правдой, поскольку понятие творческой задачи гораздо более широкое, и решение такой задачи требует применения полноценного творческого акта. В то время как понятие проблемной задачи нам видится более узконаправленным, в силу обязательного наличия спора (реального или абстрактного), что является необходимым условием для проявления феномена познавательной самостоятельности [8].

Теперь возникает вопрос: в чем же отличие творческой задачи от учебной и/или эвристической? Дело в том, что решение учебной задачи - это не продукт, а средство достижения целей учебного процесса, поэтому учебная задача есть «единица» учебного процесса. В этом смысле любой предмет или дисциплина состоят из некоторого списка задач, которые являются способом освоения изучаемого материала.

Принципиальное отличие имеет от учебной задачи творческая задача, поскольку последняя не может решиться по заданному алгоритму, и любой ответ при определенных условиях будет считаться правильным. Сюда относятся задачи с условием недостатка, избытка или отсутствия данных, задачи на установление причинно-следственных связей, задачи, связанные с анализом и оценкой разных позиций и т.д [8].

Эвристическая же задача тесным образом связана с эвристическим обучением, аналогом проблемного метода обучения [5]. В самом названии эвристической задачи кроется ее отличие от учебной и творческой. Эвристика как наука начала свой путь с Сократа, который устраивал со своими учениками дискуссии на разные темы, чтобы те в процессе самостоятельного поиска нашли некое новое знание. Таким образом, во время решения эвристической задачи у обучающегося «вырабатываются» определенные правила поиска ее решения. Это значит, что при решении эвристической задачи обучающемуся позволяется открыть новый способ ее решения [8]. Этот факт подтверждал в своих работах Ж.Пиаже, когда писал, что формирование интеллекта происходит в процессе взаимодействия с механизмами, и достигается это после их выхода за пределы начальных сфер применения.

При выборе творческих задач стоит быть осторожным, и опираться не только на зону ближайшего развития, но и на возрастные и индивидуальные особенности умственного развития ученика. Здесь нужно придерживаться определенных принципов, среди которых известный нам принцип «от простого к сложному», а также принципы логичности, научности, системности, иерархичности. Таким образом, не следует брать набор творческих задач, никак не связанных между собой общей темой; они должны даваться комплексно, согласно определенной иерархии. Кроме того, творческие задачи должны быть валидизированы, т.е. взяты из проверенных источников: академических сборников, монографий и т.д. Кроме того, следует понимать, что, если условие задачи будет максимально приближено к действительности, ответ будет на поверхности, и противоречия, которое нужно решить, не

будет. С другой стороны, если ответ не будет соответствовать общепринятым законам общества, такая задача вызовет диссонанс и непонимание со стороны ученика. Например, известная задача с возрастом отца/матери и сына/дочери. Отцу и дочери вместе 38 лет. Известно, что отец на 12 лет старше дочери. Необходимо определить, сколько лет отцу и дочери. В результате математических операций мы выяснили, что отцу – 25 лет, дочери – 13 лет. Здесь возникает вопрос: сколько лет было отцу, когда дочери был 1 месяц? Получается, что отцом мужчина стал в 12 лет, что не может не вызвать вопросов у учеников. Поэтому перед тем, как дать какую-то задачу обучающимся, нужно понять, соответствует ли она вышеперечисленным принципам.

На данный момент в современной литературе существует бесчисленное множество алгоритмов, помогающих организовать решение творческой задачи. Первый такой алгоритм был описан в 1956 году, он назывался АРИЗ-56. Алгоритм был создан для решения задач в рамках определенной логической цепи, так, чтобы соблюдалось два условия: 1) повышение вероятности решения задачи, и недопущение «зайти в тупик» при решении. Всего науке известно порядка 20 вариантов алгоритма АРИЗ, и каждый его вариант сложнее и крупнее своего предшественника. Последняя версия имеет 9 этапов, включающих в себя не менее 2-х шагов, и применяется для решения изобретательских задач в сфере инженерно-технической деятельности. Алгоритм включает в себя анализ задачи, определение идеального конечного результата, применение информационных технологий и др. [1].

Применяя технологию АРИЗ, нужно также помнить о принципах, которые помогают избежать ошибок при его реализации. Сюда относятся такие общеизвестные принципы, как: принцип преодоления психологической инерции, заключающийся в уходе от стереотипизации мышления к критичности; принцип конкретности, который подразумевает учет особенностей изучаемого класса систем и отдельных его представителей, а также учет индивидуальных особенностей того, кто решает задачу, для того, чтобы итог задачи был определяем. Кроме того, сюда относится принцип бесконечности совершенствования человека, его всеобъемлющих и неделимых возможностях, и процессов образования и развития [7].

Подводя общий итог, стоит сказать о том, что проблема творческих задач в контексте реализации проблемного обучения – сложная и требует всестороннего изучения. Мы можем сказать, что творческая задача – это «вызов» критическому мышлению человека, и при ее грамотном применении в любой сфере деятельности можно добиться впечатляющих результатов.

Литература и источники

1. Альтшуллер, Г.С., Шапиро, Р.Б. О психологии изобретательского творчества // «Вопросы психологии». - № 6. – 1956.
2. Бушуева, В.В., Лоцилин, А.Н., Тихомирова, Е.А. Методы активного обучения студентов // «Социально-гуманитарные знания». - №5. – 2020.
3. Жигачева, Н.А. Творческие задачи во внеклассной работе по математике // «Инновация и наука». - № 4. – 2015.
4. Кисметова, Г.Н., Акдаулетова, А.К. Особенности проблемного обучения на занятиях иностранного языка // «Sciences of Europe». - №83. – 2021.
5. Лешер, О.В., Казикин, А.В. Учебная творческая задача как фактор развития творческих способностей студентов вуза // «Историческая и социальная образовательная мысль». - №7. 2015.
6. Насырова, Д.М., Очилова, М.Р., Кадырова, З.Б. Проблемный метод обучения, как активный метод // «Наука. Мысль». - №6. – 2014.
7. Романов, П.Ю. Развитие информационной компетентности студентов на основе АРИЗ-метода // «Наука, техника и образование». - №3 (33). – 2017.

8. Скафа, Е. И. Методологический подход к пониманию роли эвристической задачи в математическом образовании школьников // «Дидактика математики: проблемы и исследования». - № 48. – 2022.

Научный руководитель: к.психол.н., доцент Гриненко Д.Н., Кемеровский государственный университет.

УДК 159.9

Соболева Ю.К. СТАНОВЛЕНИЕ ПОНЯТИЯ СОЦИАЛЬНОЙ ФРУСТРАЦИИ В ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКЕ

ФГБОУ ВО «Кемеровский государственный университет»

yulyaa.ilchishisna@gmail.com

Изучение фрустрации берет свое начало в XIX век. Впервые термин «фрустрация» был использован З. Фрейдом в 1894 году, он рассматривал фрустрацию в связи с агрессией [1]. После активным изучением фрустрации начал заниматься С. Розенцвейг. Он полагал, что фрустрация является «крахом» адаптации организма человека. Позже С. Розенцвейг предложил классификацию, в которой рассмотрел три более выраженных класса фрустрирующих ситуаций: лишения, депривации и конфликты [2], и предложил проективный рисуночный тест, который предназначен для особенностей изучения поведения человека в трудных, напряженных, конфликтных ситуациях.

Проводя анализ психолого-педагогической литературы, можно заметить, что изучение феномена фрустрации не имело большого распространения. Чаще всего фрустрация упоминалась с другими психологическими феноменами – стресс (Г. Селье, Р. Лазарус), агрессия (Дж. Доллард).

Дж. Доллард говорил, что «фрустрация – это блокада целенаправленной деятельности» [2]. Человек переживает состояние фрустрации, когда в ходе его активности встречается барьер, человек фрустрирует и совершает агрессивные действия.

Можно увидеть, что в психологической науке понятие «фрустрация» часто рассматривается и используется в других концепциях, теориях (Н. Майер, Т. Дембо, К. Левин) и гипотезах, но данный феномен не имеет своей целостной, в полной мере описывающей его теории.

Также фрустрацию часто рассматривают в рамках особого психического состояния. Одним из российских ученых занимающихся изучением психических состояний является Н.Д. Левитон. Он определял существование психических состояний – фрустрации, эмпатии тем, что само по себе психическое состояние является целостной психической деятельностью, которая осуществляется в определенный период. Значение имеют и возникающие явления, которые отражают личность за этот период, то есть различные переживания и формы поведения. Также при возникновении психического состояния значимым является характер взаимоотношений в референтных группах и социометрический статус [3].

Н.Д. Левитон в своей работе «Фрустрация как один из видов психических состояний» определяет фрустрацию, как состояние человека, выражающегося в характерных особенностях переживаний поведения, и вызываемое объективно непреодолимыми (или субъективно так понимаемыми) трудностями, возникающими на пути к достижению цели, решению задачи [3].

Т. Шибутани в своей работе описывает фрустрацию, связывая ее с компенсаторными реакциями. Также он описывает типологические приемы, которые возникают, когда наступает фрустрация. Под типологическими приемами подразумеваются «различные заместители удовлетворения; когда первоначальный импульс не может быть утолен непосредственно» [4]. Т. Шибутани описывал две основные формы реакции, которые выступают в виде агрессии и отступления, объясняя это тем, что когда возникает барьер или деятельность человека блокируется, то организм начинает включаться в агрессивные действия, которые направляются на тот самый барьер или его заменитель. Отступление в данном случае связано с понятием

«компенсация», если отступление осознанное, то это сдерживание, если неосознанное, то это подавление. Интересным выводом в работе Т. Шибутани, является то, что он обозначил взаимосвязь фрустрации и фантазии. По его мнению, фантазия является распространенной реакцией на фрустрацию и в качестве заместителей удовлетворения используются образы [4].

Ф.Е. Василюк в своей работе «Психология переживания» подробно описывает ситуации невозможности или критические жизненные ситуации, определяет внешние и внутренние факторы жизнедеятельности, которые могут формировать типы критических ситуаций. К группе критических жизненных ситуаций он отнес четыре понятия, а именно стресс, фрустрацию, кризисы и конфликты. По мнению Ф.Е. Василюка «критическая ситуация – ситуация, в которой субъект сталкивается с невозможностью реализации внутренних потребностей своей жизни (мотивов, стремлений, ценностей и пр.)» [5].

Многие авторы отмечают, что именно высокая мотивация достижения какой-либо цели и наличие преграды, которая будет мешать этому достижению, и будет являться необходимым признаком фрустрирующей ситуации, так как в нашей жизни часто встречаются ситуации, при которых мы сталкиваемся с трудностью, но не каждая такая ситуация переходит в ситуацию фрустрации. Ключевым моментом будет именно сила преграды и сила мотивации. Ф.Е. Василюк классифицирует фрустрирующие ситуации в двух направлениях а) по характеру фрустрирующих мотивов; б) по характеру «барьеров».

Барьеры могут быть физическими, биологическими, психологическими, социокультурными. Также барьер может быть внутренним и внешним, такую позицию использовал Т. Дембо в своих работах [5].

А.А. Налчаджян в своей работе рассматривает такое понятие, как фрустраторы. «Фрустратор – это тот «фактор» (человек или группа людей, их поступки, различные обстоятельства и целостные ситуации), который возникает на пути целенаправленной деятельности человека в качестве препятствующего барьера» [2]. Также он отмечает, что поведение в зависимости от внутреннего или внешнего фрустратора различается. Фрустраторы делятся на социальные (или социогенные), физиологические, соматогенные и психогенные [2].

Можно отметить, что выделяют следующие социальные фрустраторы:

- социальные группы;
- социальные нормы и санкции;
- другие индивиды.

Когда фрустратор воздействует, человек может переживать достаточно разноплановые вариации фрустрационного состояния. При социальной фрустрации это может быть:

1. Переживание угрозы своего «Я», то есть для своего положительно и позитивного Я-образа.
2. Переживание состояния унижения и оскорбления.
3. Переживание чувства обманутости.
4. Переживание состояния разочарованности в результате неоправданных ожиданий, доверия к другим людям.
5. Переживание препятствия на пути целенаправленной деятельности.
6. Переживание диссонанса идеалов и действительности.

У человека, как у участника социальных институтов часто возникают межличностные отношения, вызывающие фрустрацию, например, социальные отвержения, неудачи в соперничестве, неудачи сексуального характера, конфликты, возникающие между супругами.

Одной из первых в отечественной психологии, кто рассмотрел фрустрацию со стороны социально-психологической науки, была Л.И. Ермолаева. До этого отечественная наука связывала фрустрацию лишь с феноменом агрессивности и больше поддавала критике этот феномен. В результате своего исследования Л.И. Ермолаева описала условия и стадии развития феномена социальной фрустрации. Также подробно рассмотрела определение данного феномена и выделила динамическую структуру.

Также была выдвинута позиция рассмотрения феномена как критической ситуации в жизни человека, которая складывается из совокупности объективных и субъективных факторов, коррелирующих между собой.

Л.И. Ермолаева ввела такое понятие, как «социально-психологический фрустратор». «Социально-психологический фрустратор – травмирующее действие, которое происходит в сфере взаимосвязей личности и общества в интер-, интра- и метапространстве жизнедеятельности субъектов» [6]. В заключение она определила фрустрацию, как «сложное объектно-субъектное явление, отражающее внешний мир в индивидуальном, групповом, общественном сознании через формирование социально-психологического отношения» [6].

Таким образом, мы определили, что на протяжении долгого времени изучения, феномен фрустрации рассматривался чаще всего во взаимосвязи с другими понятиями, как следствие или реакция, и только в последние десятилетия принимает самостоятельную форму в науке как состояние. При этом аспект социальной фрустрации остается еще мало изученным, в современной науке нет в полной мере описанного определения, структурного рассмотрения и условий формирования данного феномена.

Литература и источники

1. Шестакова, Е.Г. Фрустрационные теории агрессии (к истории проблемы) / Е.Г. Шестакова // Сибирский психологический журнал: электрон. науч. журнал №33. – 2009. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/frustratsionnye-teorii-agressii-k-istorii-problemy/viewer> (дата обращения: 20.03.2024).
2. Налчаджян, А.А. Фрустрация, психологическая самозащита и характер. Том 1. Защитные психологические механизмы и их генезис / А.А. Налчаджян. – М.: ЛитРес. – 2018. – 167 с.
3. Левитов, Н.Д. Фрустрация как один из видов психического состояния / Н.Д. Левитов // Вопросы психологии №6. – 1967. – URL: https://pedlib.ru/Books/5/0210/5_0210-1.shtml (дата обращения: 11.03.2024).
4. Шибутани, Т. Социальная психология / Т. Шибутани. – М.: Прогресс. – 1969. – С.74.
5. Василюк, Ф.Е. Психология переживания (анализ преодоления критических ситуаций) / Ф.Е. Василюк. – М.: Издательство Московского университета. – 1984. – 200 с.
6. Ермолаева, Л.И. Фрустрация как социально-психологический феномен : автореф. дис. ... канд. психол. наук / Л.И. Ермолова. – М. – 1993. – 24 с.

Научный руководитель: канд. психол. наук, доцент Каргина А.Е., Кемеровский государственный университет.

УДК 159.9

Соколова Е. Д. МОТИВАЦИЯ СТУДЕНТОВ ВУЗОВ

Кемеровский государственный университет

lisawow@rambler.ru

Актуальность темы. В современном мире существует огромное количество вузов, а число студентов растет с каждым годом. Высшее образование в современных реалиях имеет особую важность и проблемы мотивации студентов возрастает из года в год, так как предъявляются более высокие и специфичные требования к профессиональным качествам, особенностям работоспособности и мотивационной сферы студентов, которые возникают в период становления личности в образовательных учреждениях. По этой причине, целесообразным представляется изучение мотивации студентов, которые необходимы для успешного освоения программы профессиональной подготовки.

Необходимо отметить, что многоаспектность и междисциплинарный характер термина «мотивация» обуславливают существование огромного количества трактовок данного понятия и рассматривалась в трудах отечественных и зарубежных ученых (А.Г. Асмолов,

Л.И. Божович, Л.С. Выготский, В.В. Давыдов, И. А. Джидарьян, В.Ф. Голиков, А.Н. Леонтьев, Б.Ф. Ломов, А.Р. Лурия, А.К. Маркова, В.С. Магун, В.Н. Мясищев, А.В. Петровский, К.К. Платонов, С.Л. Рубинштейн, П.А. Рудик, Д.Н. Узнадзе, М.М. Филиппов, Ю.В. Шаров, П.М. Якобсон, А. Маслоу, У. Магдауголл, Г.Мюррей, Э.Фромм, Г.Олпорт, Дж. Гилфорд, Р.Кеттелл и др.) [7].

Мотивация является циклическим процессом, где воздействие и преобразование непрерывны и взаимны. Субъект действия и ситуация оказывают влияние друг на друга. В таком случае, мотивация - это процесс постоянного выбора и принятия решений, которые основаны на сравнении поведенческих альтернатив [8].

Мотивация формирует интересы индивида, которые ложатся в основу причин, склоняющих его к действиям и развитию. Мотивация выражается в желаниях, которые вызывают личностную активность, а также определяют её содержание. Мотивация - это комплекс факторов, которые характеризуют действия и поведение личности.

Более того, мотивация является процессом, который приводит личность к желаемым ситуациям и предметам. Мотивы влияют на человека, его поведение, восприятие собственной социальной роли. Личность воспринимает мотив как цель, на которую направляет собственное поведение. Мотивация является важным фактором в достижении целей в различных сферах жизни, а также в осуществлении успешной учебной деятельности. В связи с этим, возникает необходимость исследования условий развития мотивации студентов в ВУЗЕ.

Успешность обучения зависит от множества факторов. По мнению Кусуркар Р.А., на успеваемость влияют различные психологические переменные, такие как самоопределяемая мотивация, удовлетворение основных психологических потребностей [15].

Одной из главных задач вуза является создание интереса студентов к профессии, мотивации к усвоению профессиональных знаний, умений и навыков. Учебный процесс предполагает включенность студентов в изучение дисциплин, познавательную инициативу, интерес, самостоятельность в определении образовательной траектории, личных целей, потребностей, мотивов учебной деятельности на всех этапах обучения.

Анализируя литературные источники, мы можем выделить несколько типов мотивации студентов ВУЗов. Все они инициируют активность, увеличивают интенсивность деятельности, помогают в достижении конкретных результатов. Огромное влияние на учебную деятельность учащихся ВУЗов имеет профессиональная мотивация.

В этом параграфе мы хотели бы рассмотреть специфику влияния разных типов мотивации на деятельность и на личность обучающихся. Это способствует определению необходимого типа мотивации и факторов, способствующих его формированию.

В первую очередь ученые выделяют тип - мотивация достижения, которая появляется в тот момент, когда выполнение определенных социальных требований, соотносится с принятыми нормами и оценивается [14]. Это позволяет полагать, что учебная деятельность имеет все условия для формирования мотивации достижения.

По мнению Х. Хекхаузена, мотивация достижения является одним из видов мотивации деятельности, которая связана с такой потребностью личности как достижение успехов и избегание провалов. Суть типа мотивации достижения заключается в двух аспектах: достижение успеха и испытание неудачи. Отсюда вытекает и два вида мотивации достижения: мотивация успеха, которая стремится к получению рациональных и позитивных результатов и мотивация страха неудачи, а соответственно и стремление к его избеганию [13].

Мотивация достижения напрямую взаимодействует с самооценкой индивида. Человек, с адекватной самооценкой более ориентирован на успех, чем люди с завышенной или заниженной самооценкой [1].

Опираясь на теорию Л.С. Выготского, мотивация людей должна происходить в зависимости от их приоритетов [6].

Ниже в работе мы приведем таблицу сравнительных характеристик людей с ярко

выраженной той или иной мотивацией (Таблица 1).

Таблица 1 - Сравнительная характеристика лиц с разными мотивационными характеристиками

Параметры	Мотивация	
	Стремление к успеху	Избегание неудач
Активность	Высокая инициативность	Небольшое проявление инициативы
Цели	Реальные, достижимые	Нереальные или наоборот, слишком легкие
Настойчивость в достижении цели	Ярко выражена	Мало выражена
Планирование будущего	Долгосрочное	Краткосрочное
Уровень сложности заданий	Средние или достижимо завышенные	Слишком завышенная сложность или чересчур легкий уровень
Восприятие времени	Динамичного, направленного на достижение целей	Бесцельно протекающего»
Результативность деятельности при задачах проблемного характера и в условиях дефицита времени	Повышена	Снижена
Переоценка результатов	При достижении успеха происходит переоценка провалов	При неудачах происходит переоценка успехов
Влияние провалов на привлекательность задания	Привлекательность не изменяется	Привлекательность уменьшается

На наш взгляд следует отметить, что в процессе обучения, студенты с одинаковым уровнем интеллектуальных способностей, но имеющих разный тип мотивации, существенно различаются [9]:

- студенты, нацеленные на успех, показывают лучшие результаты учебной деятельности. Они используют наиболее рациональные способы решения задач, способны быстрее анализировать информацию, воспринимать и запоминать больше данных. Их результаты стабильно находятся на высоком уровне. Они стремятся достичь значительных успехов и упорно работают для достижения данной цели;

- при неадекватной самооценке, в ходе ее завышения или занижения, студенты, которые придерживаются типа мотивации «избегание неудач», не имеют значительных результатов.

П.М. Якобсон на внутреннюю и внешнюю. Внутренняя мотивация (процессуально-содержательная) основывается на процессе или его содержании. Приоритетами для такого типа мотивации считаются познавательные мотивы [9].

Внешняя мотивация отличается невысоким уровнем продуктивности и кратковременностью. В процессе учебной деятельности внешняя мотивация заставляет испытывать некие внутренние неудобства при несостыковке предъявляемых требований и глубинных потребностей.

Внешнюю мотивацию зачастую сопровождают определенные незапланированные трудности, уменьшение интенсивности внешних факторов. Все это приводит к окончанию учебной деятельности.

Ниже приведем таблицу факторов внешней и внутренней привлекательности мотивации учебной деятельности (Таблица 2).

Таблица 2 - Факторы внешней и внутренней привлекательности мотивации студентов

Внутренняя привлекательность возникает тогда, когда результат:	Внешняя привлекательность возникает тогда, когда результат:
Гарантирует самостоятельность интеллектуальной деятельности	Дает возможность получить больший авторитет
Предлагает варианты саморазвития	Увеличивает статус
Позволяет самовыражаться	Создает безопасную зону
Обеспечивает ощущение удовлетворенности от верно выполненных задач	Повышает вероятность социально-психологических взаимодействий
Позволяет полностью самоактуализироваться и самореализоваться	Создает материальное благополучие
Обеспечивает ощущение самооценности	Гарантирует социальное признание

Уровень привлекательности одних и тех же целей для разных людей может быть различен. Привлекательность цели проявляется в мотиве деятельности. Таким образом, мотив дает возможность студентам показать результаты с помощью ценностной значимости. Это позволяет утверждать, что мотив - это четкое намерение совершить какое-либо действие. Наряду с этим, мотивы совместно с целями составляют ведущий регулятор поведения, являющийся частью высшего уровня психологической системы деятельности [4].

Мы можем охарактеризовать учебную мотивацию с помощью силы и устойчивости учебных мотивов. (Рисунок). На рисунке показано, что одним из показателей постоянного устойчивого стремления обучающегося достичь успеха является сила мотива. Для её оценки используется интенсивность, степень и глубина осознания потребности этого мотива.

В своих работах О. Богословская описывает актуальные типы мотивов обучения в высшем учебном заведении [3]: «приобретение знаний» — это действия, направленные на получение новой информации; «овладение профессией» - желание получить профессиональные знания, навыки и умения, сформировать необходимые для профессии качества; «получение диплома» - стремление получить документы об окончании высшего учебного заведения, при формальном подходе к получению знаний и экзаменационной аттестации.

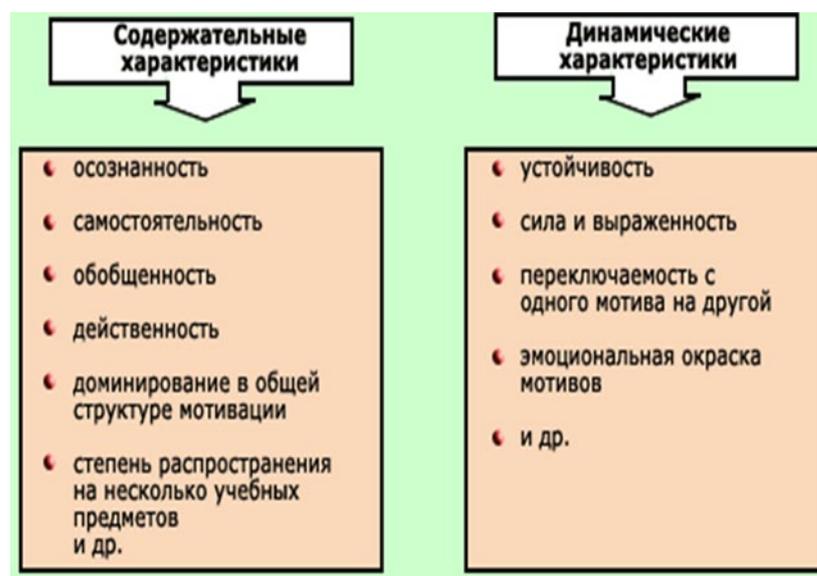


Рисунок- Качества учебной мотивации

Средство, которое бы обеспечило процесс перехода от одного типа мотивации к другому - это создание условий для «успешных ситуаций». Они позволят студентам испытать ощущения счастья, радости и чувство удовлетворения от полученных результатов. Успешная результативность - это совпадение или превосходство ожиданий и реальности. Обеспечение «успешных ситуаций» позволяет снизить уровень неуверенности студентов в собственных способностях, влияния оценки окружающих и страх полученных заданий [2].

Педагогическая помощь может заключаться в выражении преподавателем поддержки, уверенности в успешном результате, силах студента, акцентировании внимания на важности и исключительности заданий и их выполнении, высокой оценке деталей работы [5].

Сформировать у студентов интерес к процессу обучения возможно через осознание ими смысла и важности учебной деятельности, в первую очередь для самих себя. В условиях, когда студент свободен в проявлении умственной самостоятельности и инициативы, у него возникает естественный интерес к содержанию учебных материалов.

В процессе обучения следует применять творческие методы, это повышает заинтересованность и вовлеченность студентов в предмет и процесс обучения, в то время как преподавание готовых материалов, без возможности дискутировать и подвергать сомнению информацию, не вызывает достаточного интереса обучающихся. Это говорит нам о том, что формирование стабильного интереса к процессу обучения следует организовывать с помощью вопросов и задач, требующих от студентов максимального проявления самостоятельности.

В современных исследованиях специалистами обнаружена положительная корреляция мотивационных ориентаций и успешности обучения. Максимальный успех достигается при видах мотивационной ориентации «на процесс» и «на результат» [12].

На формирование мотивации обучения у студентов влияет:

- стабильный интерес к одним занятиям в ущерб другим;
- отсутствие удовлетворения от однообразных форм обучения, нехватки творческой и проблемно-поисковой деятельности;
- негативное отношение к жёсткому педагогическому контролю к отстающим студентам;
- нестабильность социальных мотивов долга, сталкивающихся с трудностями в процессе их реализации;
- поддержание ситуативных мотивов при определении жизненного пути.

Для реализации учебного мотива и овладения методами самообразования, необходимо сформировать и достичь несколько промежуточных целей: видеть долгосрочные перспективы обучения и прогнозировать результаты, обозначить цели выполнения учебной деятельности и ее самопроверки.

Период обучения в высшем учебном заведении считается приоритетным в процессе становления и изменения системы ценностных ориентаций и мотиваций.

Для успешного преодоления существующих трудностей и повышения эффективности и предполагаемой мотивации заочной формы обучения, необходимо:

- рационально организовать самостоятельную работу обучающихся;
- предоставить возможность получения опыта на производственном предприятии по специальности;
- установить единые требования высшего учебного заведения и производственного предприятий к процессу подготовки специалиста;
- создать оптимальную схему учебного процесса.

ВЫВОДЫ

1. Под термином мотивации подразумевается внутренние и внешние силы человека, которые способны побудить его к определенным действиям, проявлять настойчивость и энтузиазм в достижении определенных целей.
2. Направленность личности человека может иметь различный характер, который зависит от доминирующих мотивов. В свою очередь направленность личности определяет

сложившаяся иерархия структуры мотивационной сферы.

3. Актуальные типы мотивов обучения в высшем учебном заведении:

- «приобретение знаний» — это действия, направленные на получение новой информации;

- «овладение профессией» - желание получить профессиональные знания, навыки и умения, сформировать необходимые для профессии качества;

- «получение диплома» - стремление получить документы об окончании высшего учебного заведения, при формальном подходе к получению знаний и экзаменационной аттестации.

4. Характерной особенностью мотивов является прямая взаимосвязь со смыслом и личностной значимостью обучающихся. При изменении мотива обучения меняется и смысл учебной деятельности. Принимая во внимание различия социального статуса и личностной значимости обучающихся очно и заочно, необходимо помнить о специфике мотивационной сферы для студентов обеих форм.

Литература и источники

1. Афанасенкова, Е.Л. Мотивы учения и их изменение в процессе обучения в вузе: автореф. дис. канд. пед. наук / Е.Л. Афанасенкова. — М., 2005. — 50 с.
2. Бердникова, Д.В., Виндекер, О.С. Исследование взаимосвязи мотивации достижения с учебной мотивацией и другими личностными характеристиками // Психол. вестн. Урал. фед. ун-та. 2013. Вып. 10. С. 6 – 14.
3. Богословская, О. Мотивация получения высшего образования в контексте выбора профессии / О. Богословская // Высшее образование в России. - 2006. - № 5. - С. 44-47.
4. Виндекер, О.С., Бердникова, Д.В. Мотивационные особенности студентов-психологов с разными имплицитными теориями интеллекта и личности // Изв. Урал. гос. ун-та. Серия 1. 2014. № 2. С. 140– 148.
5. Виндекер, О.С. Исследование структуры мотивации достижения у студентов в контексте их представлений об интеллекте и целях обучения / О. С. Виндекер, М. Е. Луканин.: непосредственный // Известия Уральского федерального университета. Сер. 1, Проблемы образования, науки и культуры. -2020. — Т. 26, № 2 (197). — С. 111-123.
6. Выготский, Л. С. Психология развития человека. – М.: Смысл; Эксмо, 2005. С. 25-26.
7. Гордеева, Т. О., Сычев О. А. Мотивационные профили как предикторы саморегуляции и академической успешности студентов // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2017. №1. – 15 с.
8. Гордеева, Т.О., Сычев, О.А., Осин, Е.Н. Внутренняя и внешняя учебная мотивация студентов: ее источники и влияние на психологическое благополучие // Вопросы психологии. – 2013. - № 1. - С. 35-45.
9. Ильин, Е.П. Мотивация и мотивы. – СПб.: Питер, 2003. – 512 с.
10. Олпорт, Г. Тенденции в теории мотивации / Г. Олпорт // Проективная психология. - М., 2000. – С. 55 – 67.
11. Петерсон, Л.Г., Посполита, Н.В. Определение понятия мотивации к учебной деятельности на основе системно-деятельностного подхода // Философия образования, психология и педагогика: теоретические и практические аспекты современных исследований. – М, ФГАОУ ДПО АПК и ППРО, 2016. - С. 198-206.
12. Примчук, Н. В. Образовательная мотивация учащихся и критерии ее измерения. Известия Российского государственного педагогического университета имени А.И. Герцена. 2015. – Т. 11. – № 32. – С. 368–372.
13. Хекхаузен, Х. Мотивация и деятельность. – СПб.: Смысл, 2003. 860 с.
14. Якобсон, П.М. Психологические проблемы мотивации поведения человека/ П.М. Якобсон. - М.: МГУ, 1969. - 317 с.
15. [Rashmi A Kusurkar](#), [Cesar Orsini](#), [Sunia Somra](#), [Anthony R Artino Jr](#), [Hester E M](#)

[Daelmans, Linda J Schoonmade, Cees van der Vleuten](#). The Effect of Assessments on Student Motivation for Learning and Its Outcomes in Health Professions Education: A Review and Realist Synthesis *Academy Med.* 2023, 1 сентября; 98(9): 1083-1092. doi: 10.1097 / ACM.0000000000005263. Epub 2023, 25 августа.

Научный руководитель: д. психол. н., доцент Белогай К. Н., Кемеровский государственный университет.

УДК 159

Чуриков И. Ю. ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ У ЮНОШЕЙ И ДЕВУШЕК СТУДЕНЧЕСКОГО ВОЗРАСТА

Кемеровский государственный университет

iuchurikov@gmail.com

В современной образовательной и научной сфере возрастает интерес к изучению взаимосвязи интеллектуальных способностей и параметров мотивационно-эмоциональной сферы у молодёжи, особенно у студентов. Достижения в области психологии и педагогики позволяют провести углублённое исследование различий и сходств между интеллектуальной и эмоциональной сферами у юношей и девушек в период их становления на пути к взрослой жизни. Содержательные характеристики интеллектуальных способностей и мотивационно-эмоциональной сферы может варьироваться в зависимости от различных факторов.

Целью данного исследования является поиск, теоретическое обоснование и эмпирическая проверка наличия взаимосвязей между интеллектуальными способностями, особенностями мотивации и психоэмоциональным состоянием студентов, а также определение различий на мужской и женской выборке.

Интеллектуальные способности включают в себя способность к анализу, оценке, синтезу и абстрактному мышлению и представляют собой сложный когнитивный механизм, а также являются ключевым фактором, влияющим на личностное развитие человека. Существуют различные теории, объясняющие интеллектуальные способности, такие, например, как социокультурная теория Л. С. Выготского [1], триархическая теория интеллекта Р. Стернберга и теория множественного интеллекта Г. Гарднера.

Мотивация, в свою очередь, играет важную роль в образовательном процессе, выступая внутренней силой, побуждающей обучающихся к действиям или поведению [2]. Она может проявляться как во внутренних факторах, таких как интерес или желание достичь успеха, так и во внешних стимулах, таких как похвала и вознаграждение. Мотивация имеет специфику выраженности у обучающихся с различным уровнем интеллектуальных способностей [3].

Содержательные теории мотивации основаны на определении потребностей человека и их структуре — их примерами являются теории А. Маслоу [4], Д. Макклелланда и др. и Ф. Герцберга. Процессуальные теории мотивации, такие, например, как теория ожиданий В. Врума, гласят, что человеческое поведение управляемо через эргономичность рабочей среды.

Однако интеллектуальные способности зависят не только от когнитивных процессов, но и от эмоционально-мотивационных компонентов личности. Эмоции могут влиять на когнитивные процессы, такие как принятие решений, память и решение проблем, в то время как когнитивные процессы также могут воздействовать на эмоциональные переживания.

Для теоретического анализа мотивационно-эмоциональной сферы были также рассмотрены различные теории — «модель инфузии аффекта» Дж. Форгаса, теория когнитивной оценки Р. Лазаруса и теория конструирования эмоций Л. Ф. Барретт [5].

Во многих работах также отмечается, что мужчины и женщины могут проявлять различия в своих интеллектуальных способностях, что может иметь значительное влияние на их академическую успеваемость и профессиональные достижения. Гендерные различия могут быть обусловлены различными биологическими или социокультурными факторами.

В данном исследовании участвовали 105 студентов в возрасте 17–20 лет (40 девушек, 65 юношей). Сбор данных осуществлялся с применением методов анкетирования, а для комплексного тестирования применялись следующие методики: тест структуры интеллекта Р. Амтхаура, опросники «Мотивация к достижению успеха» и «Мотивация избегания неудач» Т. Элерса, тест мотивационной структуры Ф. Герцберга, «Мотивации обучения в вузе» Т. И. Ильиной и «Структура мотивации участия». Для оценки психоэмоционального состояния респондентов были использованы тест нервно-психического напряжения по Т. А. Немчину, опросники «Самочувствие – Активность – Настроение» (САН) и «Субъективная оценка психических актуальных состояний» (СОПАС-8), а также клинический опросник для выявления и оценки невротических состояний Л. В. Куликова.

На первом этапе обработки полученных в ходе исследования данных респонденты мужского и женского пола были распределены по группам в соответствии с градацией уровней их интеллектуальных способностей. Были определены доминирующие мотивы к осуществлению учебной деятельности и обнаружены статистически значимые различия в показателях психометрического интеллекта. Обучающиеся с высоким уровнем интеллектуальных способностей чаще выбирают мотивации профессиональных достижений и саморазвития, чем обучающиеся со средним уровнем.

Для установления связей между показателями мотивационно-эмоциональной сферы и интеллектуальных способностей был проведён корреляционный анализ, статистически значимые взаимосвязи приведены в табл. 1.

Табл. 1. Корреляционный анализ показателей на общей выборке

Вся выборка	Математические способности	Конструктивные способности	Практические способности	IQ
Оценка самочувствия			–0,21	–0,19
Положительный образ самого себя	–0,21			
Психическое беспокойство, напряжение		–0,21		–0,21

Отрицательная корреляция между самочувствием респондента и продуктивностью выполнения практических задач объясняется необходимостью осуществления когнитивных затрат для результативности мыслительной деятельности. В то же время, с повышением уровня беспокойства снижается результативность наглядно-действенного мышления, а с повышением выраженности положительного самовосприятия снижается результативность простых математических операций, что выражено в ходе обработки субтестов на конструктивные и математические способности, соответственно.

Табл. 2. Корреляционный анализ показателей на выборке девушек

	Вербальные способности	Математические способности	Практические способности	IQ
Мотивация достижения	–0,33			
Астения	0,37	0,41	0,32	0,36
Чувство силы и энергии	–0,34			–0,37

На выборке девушек (табл. 2) выявлена прямая взаимосвязь между показателем здоровья по шкале «астения» и результативностью по нескольким группам субтестов — общее психическое состояние значимо влияет на продуктивность выполнения мыслительных операций. Следует отметить, что с повышением проявленного уровня вербальных способностей заметно понижение уровня мотивации достижения и энергичности респонденток.

В выборке юношей (табл. 3) выражено негативное влияние уровня психического беспокойства на способность к решению интеллектуальных задач, задействующих пространственное мышление. Воздействие субъективных переживаний также проявляется в повышении результативности решения задач на конструктивные способности при более высокой субъективной оценке собственного благополучия.

Табл. 3. Корреляционный анализ показателей на выборке юношей

	Математические способности	Конструктивные способности	IQ
Удовлетворённость жизненной ситуацией		0,286858	
Психическое беспокойство, напряжение	-0,266605	-0,261788	-0,368785

В завершение, была выделена группа показателей мотивационно-эмоциональной сферы, связанных с интеллектом. Проведён двухфакторный дисперсионный анализ для выявления различий с учётом пола респондента и уровня его интеллекта (табл. 4). Для большинства показателей когнитивной и мотивационно-эмоциональной сфер не имеется статистически значимых различий.

Табл. 4. Значимые различия показателей мотивационно-эмоциональной сферы

Показатель	Среднее значение (юноши)	Среднее значение (девушки)	<i>t</i>	<i>df</i>	<i>p</i>
Мотивация достижения успеха	15,43	18,27	-2,72	103	0,007
Обсессивно-фобические расстройства	2,02	1,19	2,12		0,036

Однако по полученным данным (табл. 5) можно судить о том, что девушки обладают более высоким уровнем мотивации и чаще подвержены влиянию успешной психической адаптации на результативность их интеллектуальной деятельности, а то время как юноши как правило заявляют о более высоком уровне психического напряжения, что может быть обусловлено затратами когнитивных ресурсов для сосредоточения на процессе решения задач.

В результате исследования было обнаружено, что в среднем девушки обладают более высокой мотивацией к достижению успеха, обусловленной внешними факторами. Они также более чувствительны к влиянию процессов психической адаптации на продуктивность выполнения мыслительных операций. В то же время, у юношей наблюдается более высокая субъективная оценка тревожности и более низкий уровень мотивации достижения успеха, что, однако, не оказывает значимого влияния на результаты их умственной деятельности. Кроме того, для выборки юношей отмечается более высокий уровень психического напряжения, связанный с сосредоточением на процессе решения проблем и требующий большего количества когнитивных ресурсов.

Исследование теоретических подходов к мотивационно-эмоциональной и когнитивной сферам личности представляет возможность выявления факторов, релевантных для анализа структуры деятельности обучающихся. Полученные в его ходе данные могут быть использованы для разработки эффективных стратегий обучения и развития студентов.

Литература и источники

1. Выготский, Л. С. Лекции по психологии. Мышление и речь / Л. С. Выготский. – 1-е изд. – М.: Юрайт, 2018. – 459 с. – (Антология мысли).
2. Морозова И.С., Бугрова Н.А., Крецан З.В., Евсеенкова Е.В. Выбор студентом индивидуальной образовательной траектории: субъектная позиция и стратегии выбора // Психологическая наука и образование. 2023. Том 28. № 2. С. 30–45.

3. Чуриков И. Ю., Каган Е. С. Особенности мотивации обучающихся с различным уровнем интеллектуальных способностей // Вестник Кемеровского государственного университета. Серия: Гуманитарные и общественные науки. 2023. №. 4. С. 399-408.
4. Маслоу А. Мотивация и личность. 3-е изд. / Пер. с англ. — СПб.: Питер, 2019. — 400 с.
5. Barrett, L. F. How Emotions are Made: The Secret Life of the Brain // New York: Houghton Mifflin Harcourt. 2017 — 448 p.

Научный руководитель: д. психол. н., профессор Морозова И. С., Кемеровский государственный университет.

УДК 159.95

**Эйзнер Д.Е. СМЕНА ПАРАДИГМ ИЗУЧЕНИЯ САМОРЕГУЛЯЦИИ В ПРОЦЕССЕ
РАЗВИТИЯ**

Кемеровский государственный университет

dian8@mail.ru

Саморегуляция является качеством личности, которое способствует организации всех видов деятельности и достижению целей. В отличие от регуляции, саморегуляция подразумевает, что человек сам регулирует свою активность, внутреннюю или внешнюю деятельность, функциональные состояния, поведение, в соответствии со своими целями. В рамках общепсихологической проблемы психической саморегуляции произвольной активности человека изучаются психические явления и процессы, которые влияют на самоорганизацию различных видов психической активности человека, становление бытия и целостность индивидуальности.

Существует несколько научных парадигм, которые изучают саморегуляцию. Развитие психологической науки можно разделить на три этапа, в зависимости от того, какая парадигма преобладала в данный период. Первому этапу соответствует классическая парадигма, которая изучала явление саморегуляции через призму физиологии и психофизиологии, а затем как результат практической психической деятельности человека. Использовались соответственно физиологические, психофизиологические и экспериментальные сенсомоторные методы. Классическая парадигма позволяет, в рамках эксперимента, смоделировать разные виды деятельности и проанализировать результат лабораторных исследований. Также возможны исследования в полевых условиях. На данном этапе была выявлена и теоретически обоснована регулирующая функция психики в деятельности человека и впоследствии был введён термин саморегуляция. Классическая парадигма изучает закономерности психических отражений и причинно-следственные связи между внешними и внутренними реакциями, мотивами, стимулами и так далее. При этом используются преимущественно естественно-научные методы. В классической парадигме изучается не человек, а его действия, реакции, поведение.

Далее на смену классической парадигме приходит неклассическая парадигма и становится понятным, что на физиологическом уровне психическая саморегуляция у всех людей проявляется по-разному. Также становится понятным, что нельзя провести параллель между механизмами технических систем и психической саморегуляцией. Психологическое понимание информации специфично, поэтому оно накладывает определённые ограничения на информационный подход к исследованию психики. Психика устроена таким образом, что при её анализе нецелесообразно использовать принципы кибернетики и синергетики. Психологи поняли, что психологическую информацию невозможно измерить в единицах информации таких как, например, бит и невозможно передать в таком виде, в каком она была изначально. Каждый раз информация индивидуально порождается в виде образов, ощущений, представлений, понятий и так далее.

Раньше понятие деятельности использовалось в широком смысле, теперь оно делится на психическую произвольную (целесообразную) активность и практическую деятельность

(преобразующую). В рамках неклассической парадигмы показано, что целостная система саморегуляции имеет свои проекции в разные сферы индивидуальности человека: темпераментальную, субъектную, характерологическую и личностную. Неклассическая парадигма изучает причинно-следственные, структурные и функциональные связи, индивидуальность человека, феноменологию его сознания, интуицию, интегративные регуляторные процессы, субъектность и саму личность. Квазиэксперимент и герменевтика часто используются в рамках данной парадигмы.

В XXI веке в психологической науке центральное место занимает постнеклассическая парадигма. Приходит понимание того, что нельзя использовать один подход и при этом абстрагироваться от остальных, так как они направлены на решение разного рода научных задач, что накладывает определённые ограничения на любой подход. Постнеклассическая парадигма отказывается от моноподходов и утверждает, что разные парадигмы не противоречат, а дополняют друг друга, позволяя изучать мир с разных точек зрения. Постнеклассическая парадигма не ограничивает исследователя в методах познания, она даёт возможность человеку совмещать разные концепции, парадигмы, подходы с целью всестороннего изучения объекта. Для неё характерна мультипарадигмальность, которая представляет собой синтез разных парадигм. Для постнеклассической парадигмы характерны естественно-научные и социогуманитарные методы.

Интегративные концепции психического, которые создаются на междисциплинарной основе, представляют собой большой интерес для психологов в данном контексте. С развитием регуляторных исследований психологи начинают интересоваться вопросами становления психической саморегуляции не только в теоретическом, но и в эмпирическом плане. В настоящее время в психологии саморегуляции человек рассматривается как саморегулирующаяся система, которая открыта внешнему миру.

Литература и источники

1. Моросанова, В. И. Саморегуляция и индивидуальность человека / В. И. Моросанова – М.; Российская акад. наук, Ин-т психологии, Российская акад. образования, Психологический ин-т. - 2-е изд., 2012. – 518 с.
 2. Моросанова, В. И. Осознанная саморегуляция и отношение к учению в достижении учебных целей / В. И. Моросанова, Т. Г. Фомина, И. Ю. Цыганов. – М.,СПб.: "Нестор-История", 2017. – 380 с.
 3. Моросанова, В.И. Самосознание и саморегуляция поведения / В.И. Моросанова, Е.А. Аронова – М.: «Институт психологии РАН», 2007. – 213 с.
- Научный руководитель: канд. философ. наук, доцент Шамовская Т.В., Кемеровский государственный университет.*

Научное издание

**АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ
ОБРАЗОВАНИЯ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ**

Материалы симпозиума в рамках
XIX (LI) Международной научно-практической конференции
студентов, аспирантов и молодых ученых
«Образование, наука, инновации: вклад молодых
исследователей»

Выпуск 25

16+

Материалы печатаются в авторской редакции

Объем 2,79 Мб

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования «Кемеровский государственный университет»
(КемГУ).
650000, г. Кемерово, ул. Красная, 6.