





МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
Федеральное государственное бюджетное
образовательное учреждение высшего образования
«КЕМЕРОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ» (КемГУ)

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

Материалы симпозиума в рамках
XX (LII) Международной научной конференции
студентов, аспирантов и молодых ученых
«Образование, наука, инновации: вклад молодых исследователей», посвященная
80-й годовщине Победы в Великой Отечественной войне
(24 апреля 2025)

Выпуск 26

© Авторы научных статей, 2025
© Кемеровский государственный
университет, 2025
ISBN 978-5-8353-3355-4

Об издании – 1, 2 , 3

Кемерово 2025

ББК 74(2Рос-4Кем)73я431
УДК 37
А 17

Издается по решению Научно-технического совета
Кемеровского государственного университета

Редакционная коллегия:
Морозова Ирина Станиславовна, доктор психологических наук, профессор, зав. кафедрой педагогики и психологии, директор Института образования КемГУ, почетный работник сферы образования РФ, член-корреспондент САН ВШ;
Васькина Ольга Эдуардовна, кандидат культурологии, доцент кафедры теории и методики преподавания гуманитарных дисциплин, зам. директора по науке Института Образования КемГУ

А 17 Актуальные проблемы развития образования: материалы симпозиума XX (LII) Международная научная конференция студентов, аспирантов и молодых ученых «Образование, наука, инновации: вклад молодых исследователей», посвященная 80-й годовщине Победы в Великой Отечественной войне (24 апреля 2025) / науч. ред. О. Э. Васькина; Кемеровский государственный университет. – Электрон. дан. (объем 3,96 Мб). – Кемерово, 2025. – Вып. 26. – 1 электрон. опт. диск (CD-ROM). – Систем. требования: Intel Pentium (или аналогичный процессор других производителей), 1,2 ГГц; 512 Мб оперативной памяти; видеокарта SVGA, 1280x1024 High Color (32 bit); 5 Мб свободного дискового пространства; операц. система Windows XP и выше; Adobe Reader. – Загл. с титульного экрана. – Текст: электронный.

ISBN 978-5-8353-3355-4

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.

Все права защищены. Никакая часть данной книги не может быть воспроизведена в какой бы то ни было форме без письменного разрешения владельцев авторских прав.

ББК 74(2Рос-4Кем)73я431
УДК 37

ISBN 978-5-8353-3355-4

© Авторы научных статей, 2025
© Кемеровский государственный университет, 2025

Текстовое электронное издание

Минимальные системные требования:

Компьютер: Intel Pentium (или аналогичный процессор других производителей), 1,2 ГГц; ОЗУ 512 Мб; 5 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, 2025
© Кемеровский государственный университет, 2025

Оглавление

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ПРАКТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ 9
Анисимова М.Е. НАСТАВНИЧЕСТВО КАК МЕТОД РЕШЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ПРОБЛЕМ МОЛОДЫХ ПЕДАГОГОВ 9
Анисимова М.Е. ЗНАЧЕНИЕ НАСТАВНИЧЕСТВА В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МОЛОДЫХ ПЕДАГОГОВ 11
Боярская Д. А. НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ УЧИТЕЛЕЙ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВИЗАЦИИ: ВЫЗОВЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ 13
Верещак А. А. ИНТЕРАКТИВНЫЕ ИГРЫ В РАМКАХ ДИСЦИПЛИНЫ «СТРАНОВЕДЕНИЕ ГЕРМАНИИ» 16
Дивеева К.Д., Дивеев Д.В. ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ОТВЕТСТВЕННОСТИ СТУДЕНТОВ НА НАЧАЛЬНОМ И ЗАКЛЮЧИТЕЛЬНОМ ЭТАПАХ ПОДГОТОВКИ К ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ 18
Дзвоник В.П., Кузнецова О.А., Коробкова В.В. ВОЗМОЖНОСТИ МУЗЫКАЛЬНОЙ ТЕРАПИИ ДЛЯ РАБОТЫ С ПСИХОЭМОЦИОНАЛЬНЫМ СОСТОЯНИЕМ ЧЕЛОВЕКА НА ПРИМЕРЕ МУЗЫКАЛЬНОГО ТЕАТРА КУЗБАССА ИМ. А. К. БОБРОВА 21
Кунгурова В. М. ОРГАНИЗАЦИЯ ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОЛОНТЕРСТВА ОБУЧАЮЩИХСЯ ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ 24
Мишко М.Д. ВОЗМОЖНОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ КЕЙС-ТЕХНОЛОГИИ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ 27
Проскурякова А.М. СПОСОБЫ СОЗДАНИЯ МОТИВАЦИИ ПО ДИСЦИПЛИНЕ «СТРАНОВЕДЕНИЕ ГЕРМАНИИ» 31
Солопова А.А. СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ РАЗВИТИЯ ВНИМАНИЯ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ ВОЗРАСТНОЙ НОРМЫ И ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ 33
Тапеха В.В. РИТОРИЧЕСКИЕ УМЕНИЯ В ПОДГОТОВКЕ СТУДЕНТОВ ВУЗА К ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ 35
Фомичёв Д.А., Донская Н.Ю. ДИСТАНЦИОННОЕ ОБУЧЕНИЕ: ИСТОРИЯ РАЗВИТИЯ, СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ 37
Чувалов А.С. ЭКСКУРСИОННО-ПОЛЕВАЯ ВЫЕЗДНАЯ ПРОГРАММА «ПАЛЕОНТОЛОГИЧЕСКИЙ ИНТЕНСИВ» КАК ИНСТРУМЕНТ ФОРМИРОВАНИЯ НАУЧНОЙ КАРТИНЫ МИРА ОБУЧАЮЩИХСЯ. 41
Шаповалова Н.П. РЕШЕНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СИТУАЦИЙ И ЗАДАЧ НА УРОКАХ ПЕДАГОГИКИ, СОСТАВЛЕННЫХ НА ОСНОВЕ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ФИЛЬМОВ 43
ПРОБЛЕМЫ ПСИХОЛОГИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ 46
Бойко Д.А. ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ОСОЗНАННОЙ САМОРЕГУЛЯЦИИ СТУДЕНТОВ ВУЗА 46
Васькин Т.Д., Шевчик В. Л. ПРОБЛЕМЫ МЕЖЛИЧНОСТНОГО ОБЩЕНИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ 49
Ворожейкин П.Ю. ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ ВЫГОРАНИЕ ВРАЧЕЙ АМБУЛАТОРНОГО ЗВЕНА: ПРИЧИНЫ ВОЗНИКНОВЕНИЯ, ПУТИ ПРЕОДОЛЕНИЯ 51
Главинская В.А. ИНТЕРНАЛЬНОСТЬ КАК СВОЙСТВО ЛИЧНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ 54
Дзвоник В.П., Садовская К.С. ЗОНА КОМФОРТА КАК ОСНОВА ПРИНЯТИЯ ЖИЗНЕННЫХ РЕШЕНИЙ 57
Емельяненко Е.А. ПРОБЛЕМА ПОЗИТИВНОГО САМООТНОШЕНИЯ В СОВРЕМЕННЫХ ПСИХОЛО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЯХ 60

Желонкина Е.С. ВЛИЯНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ПРЕДИКТОРОВ НА ИНДИВИДУАЛЬНЫЕ ДОСТИЖЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ В ПЕРИОД АДАПТАЦИИ 62
Зотова Е.Н. ИЗУЧЕНИЕ СВЯЗИ КОГНИТИВНОЙ СФЕРЫ МЛАДШИХ ПОДРОСТКОВ С УРОВНЕМ ТРЕВОЖНОСТИ 65
Киверина А.А. ПРОБЛЕМА УВЕРЕННОСТИ В СЕБЕ В СОВРЕМЕННЫХ ПСИХОЛО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЯХ 67
Кустова Т. А., Синельникова А. А. РОЛЬ АРТ-ОБЪЕКТОВ В СОЗДАНИИ КОМФОРТНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА В ВУЗЕ 70
Пронкевич А.А. СУБЪЕКТИВНОЕ БЛАГОПОЛУЧИЕ ЛИЧНОСТИ В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ В ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЯХ 73
Ремкус Н.А. КУПИРОВАНИЕ ТРЕВОЖНОСТИ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ В УСЛОВИЯХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ 75
Соболева Ю.К. ВЗАИМОСВЯЗЬ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА С УРОВНЕМ СОЦИАЛЬНОЙ ФРУСТРАЦИИ У СТУДЕНТОВ ВУЗА 77
Соколова Е. Д. РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МОТИВАЦИИ В ПЕРИОД ВЗРОСЛОСТИ В УСЛОВИЯХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ 80
Степанян Г. Э. РОЛЬ ПСИХОЛОГИИ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ И СПОРТА В ГАРМОНИЧНОМ РАЗВИТИИ ЛИЧНОСТИ 85
Тархова Н.П. РАЗВИТИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ 88
Филиппова А.В., Фесикова О.В. РОЛЬ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ В СОЗДАНИИ ПСИХОЛОГИЧЕСКИ БЕЗОПАСНОЙ СРЕДЫ 91
Ходеева А.К. СТРЕССОУСТОЙЧИВОСТЬ СТУДЕНТОВ ВУЗА 93
Чалдова Е.П. ПОДХОДЫ К ИЗУЧЕНИЮ ФЕНОМЕНА ИДЕНТИЧНОСТИ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ И ЗАРУБЕЖНОЙ ЛИТЕРАТУРЕ 96
Черепанова Е.А. ИССЛЕДОВАНИЕ КОПИНГ-СТРАТЕГИЙ У ШКОЛЬНИКОВ С ОВЗ 99
Чернецова А.А. КУПИРОВАНИЕ ПРОКРАСТИНАЦИИ У СТУДЕНТОВ 101
Шаронова А.О. СНИЖЕНИЕ АГРЕССИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ СТУДЕНТОВ ТЕХНИКУМА КАК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА 103
Шатрова А.А. ОСОБЕННОСТИ ПОСТРОЕНИЯ СИСТЕМЫ ВНУТРИФИРМЕННОГО ОБУЧЕНИЯ, НАПРАВЛЕННОЙ НА РАЗВИТИЕ ВНУТРЕННЕЙ МОТИВАЦИИ СОТРУДНИКОВ КОМПАНИИ 107
Шенцева А.В. СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ТРЕНИНГ КАК ИНСТРУМЕНТ РАЗВИТИЯ СТРЕССОУСТОЙЧИВОСТИ У СТУДЕНТОВ-ПЕДАГОГОВ 114
ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: СТРАТЕГИИ СОВРЕМЕННОСТИ 116
Апальчук В. Р. ОБЗОР МЕТОДОЛОГИЧЕСКИХ ПОДХОДОВ К ИЗУЧЕНИЮ ЭМОЦИОНАЛЬНО-ВОЛЕВОЙ СФЕРЫ В ДЕТСКОЙ ПСИХОЛОГИИ 116
Апальчук В. Р. ПОНЯТИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНО-ВОЛЕВОЙ СФЕРЫ В ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ 119
Атаманенко У.А. ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА 122
Атаманенко Ю.А. ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА 126
Беленкова К.А., Щупаковская Е.А. ВЛИЯНИЕ КИНЕМАТОГРАФИЧЕСКИХ СРЕДСТВ НА ЛЮДЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ 129
Горелова П.П. ИНКЛЮЗИВНОЕ И СЕТЕВОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ В КОРРЕКЦИОННОЙ ПЕДАГОГИКЕ КАК СПОСОБ ПОВЫШЕНИЯ УРОВНЯ ОБРАЗОВАНИЯ 131
Егорова К. А. ИЗУЧЕНИЕ УРОВНЕЙ СФОРМИРОВАННОСТИ СЛОВАРНОГО ЗАПАСА У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОНР 134

Загайнова А.А. АКТУАЛЬНОСТЬ ПОНИМАНИЯ МОЗГОВЫХ МЕХАНИЗМОВ ПРИ РАБОТЕ С ДЕТЬМИ В РАМКАХ НЕЙРО-ДЕФЕКТОЛОГИЧЕСКОГО ПОДХОДА.....141
Корнев В.М., Андреева Е.Е. РОЛЬ СОЦИАЛЬНОГО ПЕДАГОГА В РЕАЛИЗАЦИИ ПЕРСОНАЛИЗИРОВАННОГО ПОДХОДА В ОБРАЗОВАНИИ 143
Крупаченко М.А. ФОРМИРОВАНИЕ ВЫСШИХ ПСИХИЧЕСКИХ ФУНКЦИЙ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ.....146
Морозова И.С., Павлова А.Ю., Мякишева В.А. ИМИТАЦИЯ КАК ОСНОВА ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОРРЕКЦИИ ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА 147
Плеханова С.А. ФОРМИРОВАНИЕ СВЯЗНОЙ РЕЧИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОНР СРЕДСТВАМИ ТЕАТРАЛИЗОВАННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ.....150
Седлова Я. Э. ФОРМИРОВАНИЕ ПОЗИТИВНЫХ РОДИТЕЛЬСКИХ УСТАНОВОК В СЕМЬЯХ, ВОСПИТЫВАЮЩИХ ПРИЕМНЫХ ДЕТЕЙ С ОВЗ.....153
Тротнер Г.Н. РАЗВИТИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ ПРОЦЕССОВ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА ПОСРЕДСТВОМ ПРИМЕНЕНИЯ МЕТОДИКИ КОРРЕКЦИИ ОПТИЧЕСКОЙ ДИСГРАФИИ 155
Хан В.Д. КОМПОНЕНТЫ ИНКЛЮЗИВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ КАК СРЕДСТВО ОРГАНИЗАЦИИ ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ 157
Шамовская Т.В., Назарова С.В. ФАКТОРЫ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНЫХ УСТАНОВОК В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ 159
Щукина В. Р. ИЗУЧЕНИЕ УРОВНЕЙ СФОРМИРОВАННОСТИ СВЯЗНОЙ РЕЧИ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ.....162
МАТЕМАТИКА И ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ. ИСКУСТВЕННЫЙ ИНТЕЛЕКТ 165
Васькина О.Э., Хабарова М.Е., Прохоров В.В. ФИЛОСОФСКИЕ АСПЕКТЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ 165
Голдобина А.В., Андреева Е.Е. ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ НЕЙРОННЫХ СЕТЕЙ В ОБУЧЕНИИ ЭКОНОМИКЕ 169
Люц В.А., Лияскина И.Г. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА ДЛЯ КОНТРОЛЯ КАЧЕСТВА ПРОДУКЦИИ ПИЩЕВОЙ ПРОМЫШЛЕННОСТИ 172
Пронин В.В. РАЗРАБОТКА СЛОЁНОЙ МИКРОСЕРВИСНОЙ АРХИТЕКТУРЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПЛАТФОРМЫ С ПРИМЕНЕНИЕМ СОВРЕМЕННЫХ ИНТЕРНЕТ-ТЕХНОЛОГИЙ 175
Сливницин В.М. ПРИМЕНЕНИЕ ПАТТЕРНОВ ПРОЕКТИРОВАНИЯ В РАЗРАБОТКЕ ВИЗУАЛИЗАТОРА АЛГОРИТМОВ.....177
Сорокин Д.О. ПРИМЕНЕНИЕ ШАБЛОНА MVC ПРИ РАЗРАБОТКЕ WEB ПРИЛОЖЕНИЯ КНИЖНОГО МАГАЗИНА 180
ОСОБЕННОСТИ ПРЕПОДАВАНИЯ СОЦИАЛЬНО-ГУМАНИТАРНЫХ ДИСЦИПЛИН В СОВРЕМЕННОМ ОБЩЕСТВЕ 183
Бизяев Г.А. РОЛЬ СОВЕТСКИХ ИНЖЕНЕРОВ-КОНСТРУКТОРОВ В ВЕЛИКОЙ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ВОЙНЕ.....183
Васькина О.Э., Антонюк К.С. ПРИМЕНЕНИЕ ЦИФРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИСТОРИИ РОССИИ 186
Загорский И.В. МЕХАНИЗМЫ ПРОТИВОДЕЙСТВИЯ ФАЛЬСИФИКАЦИИ ИСТОРИИ НА ПРИМЕРЕ СТУДЕНЧЕСКОГО МЕДИАПРОЕКТА «ИСТОРИКУМ».....188
Зверев Д.О. К ВОПРОСУ О ВЛИЯНИИ ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА ФОРМИРОВАНИЕ ИСТОРИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ 190

Белякова М.Н. РЕАЛИЗАЦИЯ ПАТРИОТИЧЕСКОГО ПРОЕКТА: «ВКЛАД ДЕТЕЙ В ВЕЛИКУЮ ОТЕЧЕСТВЕННУ ВОЙНУ»: ЭТАПЫ, ЗНАЧЕНИЕ 193
Бобкевич Н.Н. ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПАТРИОТИЧЕСКОГО МИРОВОЗЗРЕНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ РАННЕГО ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА 195
Иванова О.С. ФОРМИРОВАНИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ ЛОГИЧЕСКИХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ У ОБУЧАЮЩИХСЯ 10-11 КЛАССОВ НА УРОКАХ ИСТОРИИ И ОБЩЕСТВОЗНАНИЯ 196
Исламова Ю.З. ОДНОСЕЛЬЧАНЕ И ПРАДЕДУШКИ – НАША ГОРДОСТЬ 198
Козлова А. Е. ВКЛАД ТЕЛЕФОНИСТОВ В ПОБЕДУ ВЕЛИКОЙ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ВОЙНЫ 201
Конькова А. Е. СЕМЕЙНЫЙ НАРРАТИВ О ГЕРОЯХ ВЕЛИКОЙ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ВОЙНЫ: ПАТРИОТИЧЕСКИЙ ДИСКУРС 203
Коростелева К.С., Бычкова Н.А. ОСОБЕННОСТИ ВОСПИТАНИЯ ПАТРИОТИЗМА У СТАРШЕКЛАССНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ИСТОРИКО-КРАЕВЕДЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ 205
Красильникова О. С. РОЛЬ И ЗНАЧЕНИЕ ЧУЖОГО В МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ 208
Курбанбаева Д. Т. ИССЛЕДОВАНИЕ ДИНАМИКИ ПОНЯТИЙНОЙ РЕФЛЕКСИИ У ШКОЛЬНИКОВ В РАМКАХ ПРОЕКТНОЙ ТЕАТРАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ 210
Лорен Э.В. РОЛЬ СОВЕТСКОГО СПОРТА В ПОБЕДЕ В ВЕЛИКОЙ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ВОЙНЕ 212
Люц В.А., Лияскина И.Г. ИНТЕРАКТИВНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ В ГУМАНИТАРНЫХ ДИСЦИПЛИНАХ 214
Манаенко В. П. ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИАЛЬНОЙ ОТВЕТСТВЕННОСТИ СТУДЕНТОВ В УСЛОВИЯХ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ПРАКТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ 216
Маркова К.Ю. ВЕЛИКАЯ ОТЕЧЕСТВЕННАЯ ВОЙНА В ПАМЯТИ МОЛОДОГО ПОКОЛЕНИЯ. НОВЫЕ ПОДХОДЫ К ИЗУЧЕНИЮ 220
Масалкина А.О. ВОСПИТАНИЕ ПАТРИОТИЗМА ПОСРЕДСТВОМ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СРЕДИ ШКОЛЬНИКОВ 223
Митина А.Д. ПРИМЕНЕНИЕ ТЕОРИИ СОЦИАЛЬНОГО КОНСТРУКТИВИЗМА В БИОТЕХНОЛОГИИ 225
Морнева Е.К., Сагдатдинова А.В. ПРОБЛЕМЫ СОХРАНЕНИЯ ПАМЯТИ О ВЕЛИКОЙ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ВОЙНЕ В СОВРЕМЕННОМ ОБЩЕСТВЕ 227
Неверова Е.Е., Плетосу Д.С. ФОРМЫ РАБОТЫ СТУДЕНЧЕСКОГО ПАТРИОТИЧЕСКОГО КЛУБА «ПАТРИОТЫ КУЗБАССА» КЕМГУ 230
Парамонов А. М. ВЕЛИКАЯ ОТЕЧЕСТВЕННАЯ ВОЙНА: КУЛЬТУРНОЕ НАСЛЕДИЕ И КОЛЛЕКТИВНАЯ ПАМЯТЬ 232
Парамонов А. М. РОЛЬ ЦЕНТРА ВОЕННО-СПОРТИВНОЙ ПОДГОТОВКИ «ВОИН» В ФОРМИРОВАНИИ ЦЕННОСТНО – СМЫСЛОВОЙ СИСТЕМЫ ПОДРАСТАЮЩЕГО ПОКОЛЕНИЯ: ЛИЧНЫЙ ОПЫТ 235
Плисенко С.В. ФОРМИРОВАНИЕ ПРАВОВЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ СРЕДСТВАМИ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ 237
Погореленко А.О., Васькин Д.В. ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ОБЩЕСТВОЗНАНИЯ. 240
Сарапова А.Ю., Новикова А.В. ОСОБЕННОСТИ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ КЕМЕРОВСКОЙ ОБЛАСТИ В ГОДЫ ВЕЛИКОЙ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ВОЙНЫ 242
Светцова М.А. ЦИФРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК ИНСТРУМЕНТ АКТИВИЗАЦИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ 244

Семик Э.В., Недобитко К.А. ОБРАЗОВАНИЕ В ГОДЫ ВЕЛИКОЙ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ВОЙНЫ: КЕМЕРОВСКОЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ УЧИЛИЩЕ. 247
Суханов Д.В. ПОДВИГИ СОВЕТСКИХ ПОЖАРНЫХ В ПЕРИОД ВЕЛИКОЙ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ВОЙНЫ 249
Хатмуллина Г.В., Бахтияров В.Х. НАРОДНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ БАССР В ГОДЫ ВЕЛИКОЙ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ВОЙНЫ 252
Шамова А.А., Смирнова Е.П. ВКЛАД УЧИТЕЛЕЙ КЕМЕРОВСКОЙ ОБЛАСТИ В ПОБЕДУ В ВЕЛИКОЙ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ВОЙНЕ 254
Шурова Л. Н. ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ РАБОТЫ СТАРШИХ ШКОЛЬНИКОВ ПО ДИСЦИПЛИНЕ «ИСТОРИЯ» 257
ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ: ТРАДИЦИИ И ИННОВАЦИИ 259
Беляйкина С.С., Новоклинова А.В. ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ИНОЯЗЫЧНЫХ ГРАММАТИЧЕСКИХ НАВЫКОВ НА ОСНОВЕ ЛЕКСИЧЕСКОГО ПОДХОДА 259
Боярская Д. А., Дмитриева О. С. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ДИСКУРСА ПРИ ОБУЧЕНИИ ПЕДАГОГОВ И СОВЕРШЕНСТВОВАНИИ ЛИНГВОМЕТОДИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ УЧИТЕЛЕЙ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА 262
Вдовиченко Е.А. ОБРАЗОВАТЕЛЬНО-ПРОСВЕТИТЕЛЬСКАЯ ФУНКЦИЯ ФРАНКОЯЗЫЧНОГО ПОЛИТИЧЕСКОГО МЕДИАТЕКСТА, ОРИЕНТИРОВАННОГО НА ПОДРОСТКОВ 267
Воженникова Е.Д. РАЗВИТИЕ НАВЫКА ГОВОРЕНИЯ У ОБУЧАЮЩИХСЯ 8-9 КЛАССОВ С ПОМОЩЬЮ ПРИЕМА СТОРИТЕЛЛИНГА НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА 270
Гиззатуллина О. Д. ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ ВТОРОМУ ИНОСТРАННОМУ (НЕМЕЦКОМУ) НА ОСНОВЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА 273
Горбунова К. В. ФОРМИРОВАНИЕ ИНОЯЗЫЧНОЙ ЛЕКСИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ ШЕСТОГО КЛАССА НА ОСНОВЕ КОРПУСНОГО ПОДХОДА 275
Жарикова С. С. ПРИМЕНЕНИЕ ГЕЙМИФИКАЦИИ ДЛЯ РАЗВИТИЯ ГРАММАТИЧЕСКИХ НАВЫКОВ ОБУЧАЮЩИХСЯ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ 277
Козлова Е.С. ОСОБЕННОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ДИСКУРСА ПРИ РАЗРАБОТКЕ ЗАДАНИЙ ДЛЯ РАБОТЫ С ЛИНГВИСТИЧЕСКИМ КОРПУСОМ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА 281
Красавин И.С. ПРОЕКТИРОВАНИЕ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ УЧАЩИХСЯ 283
Курячий М.Е. ТЕОРИИ УСВОЕНИЯ ВТОРОГО ЯЗЫКА И ИХ ПРАКТИЧЕСКОЕ ПРИМЕНЕНИЕ В ЯЗЫКОВОМ КЛАССЕ 285
Плешкова В.О. ИНДИВИДУАЛИЗАЦИЯ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ ЛЕКСИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ (НА ПРИМЕРЕ КИТАЙСКОГО ЯЗЫКА) 288
Федорова А.П. УЧАСТИЕ РОДИТЕЛЕЙ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ 290
Авторский лист 293

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ПРАКТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 005.963.2

Анисимова М.Е. **НАСТАВНИЧЕСТВО КАК МЕТОД РЕШЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ПРОБЛЕМ МОЛОДЫХ ПЕДАГОГОВ**

ФГБОУ ВО «Кемеровский государственный университет»
anisimovamariya90@gmail.com

Процесс адаптации и самореализации в педагогической среде может вызывать у молодого специалиста множество трудностей. Его ожидания не всегда совпадут с реальностью, а желаемую детскую заинтересованность и энтузиазм затмит отсутствие дисциплины. Трудности, с которыми ежедневно сталкивается молодой педагог, разнообразны и многочисленны.

Всё незнакомое и неизведанное требует у педагогов большого количества ресурсов и усилий для достижения профессиональной цели. Становление учителя запрашивает не только обширного количества педагогических знаний, умений и навыков, но и необходимых личностных качеств, самопознания, самосовершенствования, заинтересованности в своём предмете и грамотному распределению сил и времени.

По результатам проведенного анкетирования у 15 сотрудников образовательных организаций Кузбасса, имеющих опыт работы от 0 до 3 лет, мы выделили самые распространенные и актуальные проблемы. Одной из таких оказались их собственные состояния, самочувствие, переживания. Этот вариант ответа оказался самым популярным – его выбрали 60% анкетируемых.

На вопрос о том, с какими значительными трудностями специалисты сталкиваются при подготовке урока или внеурочного мероприятия, 53% проголосовали за опасение допустить теоретическую или методическую ошибку и 46% за нехватку времени на подготовку.

Также выяснилось, что в организационной работе больше всего сил и времени у педагогов требуют планирование работы (составление поурочных, тематических, календарных и иных планов), подготовка отчётов и выполнение поручений администрации. Эти варианты ответов набрали по 46%.

Взаимоотношения с коллегами также вошли в перечень проблем, тревожащих молодых специалистов. Ощущение себя частью педагогического коллектива и своей включённости в него – то, чего не хватает педагогам. Такой вариант выбрали 40% опрошенных.

Со стороны администрации наибольшие сложности у сотрудников образовательных организаций возникают в связи с излишней бюрократизацией деятельности образовательной организации (40% анкетируемых), с нагрузкой, вызванной большим количеством заданий и поручений (33% анкетируемых) и с распределением стимулирующей части заработной платы (33% анкетируемых).

Во взаимоотношениях с родителями молодых специалистов больше всего озадачивает обвинение педагога в предвзятости по отношению к ребёнку (40% анкетируемых), «выпрашивание» у педагога отметок своему ребёнку (33% анкетируемых) и враждебность по отношению к педагогу (33% анкетируемых).

В качестве решения собственных проблем опрошенные молодые педагоги предлагают осуществление таких форм работы как тренинги профессиональных умений, психологические консультации и встречи с коллегами в неформальной обстановке. Помимо этого, выяснилось, что наиболее значимыми мероприятиями, повышающими компетентность анкетируемых работников, являются нормативно-правовая база образовательного процесса и культура речи педагога.

Наставничество – одно из самых актуальных и эффективных решений всех вышеперечисленных проблем. Грамотный специалист, уже имеющий опыт работы в педагогической сфере, может оказать необходимую помощь и поддержку молодому коллеге. Такой метод традиционного обучения позволит обеспечить пристальное внимание к молодому педагогу, оказать теоретическую и практическую помощь и осуществить полную методическую поддержку. Для действенного результата целесообразно, чтобы наставник был того же предметного направления, что и наставляемый.

Поскольку основная цель наставничества заключается в развитии личности педагога, которая будет способна решать педагогические задачи на высоком профессиональном уровне, важно, чтобы в процессе поддержки у молодого специалиста была возможность раскрыть свои профессиональные качества и способности. Для достижения этой глобальной цели используются такие формы работы как: организация индивидуальных консультаций, знакомство с практикой и опытом других коллег, выступления с сообщениями, создание методических разработок, ознакомление с необходимой литературой и мн.др.

Сопровождение специалиста начинается с выявления его запросов и потребностей, проблемных вопросов и диагностики его теоретической и внутренней подготовки. Грамотный наставник сможет проникнуться эмоциональным состоянием молодого педагога, сориентировать его на повышение уровня знаний, помочь в освоении традиционных и инновационных методов в работе, а также раскрыть приёмы общения с детьми.

Особое внимание необходимо уделить такому учебному процессу как урок. Анализ проведенных молодым педагогом занятий и подборка методических рекомендаций по поурочному планированию – те минимальные требования, которые нужно выполнить наставнику.

Следующий этап – разработка программы обучающих и развивающих занятий для молодого специалиста, в задачи которых входят повышение профессиональной самооценки, регулирование эмоционального состояния и педагогическая рефлексия. Такие встречи должны включать в себя разнообразное содержание, начиная от тренинга личностного роста и заканчивая арт-терапией.

Для реализации обучения молодого специалиста на рабочем месте посредством наставничества каждой школе требуется выработка стратегии адресного подхода к неопытным педагогам, учитывающая их характерные особенности, степень образования и квалификационную подготовку.

Наставничество остаётся традиционным и универсальным методом решения проблем молодых педагогов. Такое сопровождение специалистов имеет множество преимуществ для образовательных организаций. Помимо этого, двухсторонняя связь позволит не только расширить педагогический опыт у наставляемых, но и повысить профессиональное мастерство старшего педагога.

Литература и источники

1. Федеральный закон от 29.12.2012 г. №273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://www. consultant.ru/
2. Приказ Министерства труда и социальной защиты РФ от 18 октября 2013 г. №544н «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» с изменениями от 5 августа 2016 г. – URL: https://base.garant.ru/70535556/#friends
3. Наставничество: эффективная форма обучения: информационно-метод. материалы / авт.-сост. Нугуманова Л.Н., Яковенко Т.В. - 2-е издание, доп., перераб. - Казань: ИРО РТ, 2020. – 51 с.
4. Наставничество в системе образования. Руководителям образовательных учреждений, методистам, наставникам и молодым учителям. – Красноярск: Литера-принт, 2018. – 98 с

5. Чернявская А.П., Данилова Л.Н. Роль педагога-наставника в адаптации молодого учителя // Ярославский педагогический вестник. – 2019. - №4 (109). – С. 62-70
Научный руководитель – д-р психол. наук, профессор Морозова И.С., ФГБОУ ВО «Кемеровский государственный университет»

УДК 005.963.2

Анисимова М.Е. **ЗНАЧЕНИЕ НАСТАВНИЧЕСТВА В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МОЛОДЫХ ПЕДАГОГОВ**

ФГБОУ ВО «Кемеровский государственный университет»
anisimovamariya90@gmail.com

На сегодняшний момент школам необходим приток молодых педагогов, которые были рождены в 1900-2000 годах и которые чувствуют потребность в реализации себя в образовательной сфере.

Помимо этого, остро ощущается проблема нехватки связи между поколениями педагогов. Отсутствие поддержки со стороны более опытных коллег вызывает у молодых специалистов недовольство своей профессиональной деятельностью.

Такие федеральные проекты как «Современная школа», «Социальная активность», «Успех каждого ребёнка», «Учитель будущего» и «Молодые профессионалы» и Национального проекта «Образование» направлены на установку внедрения целевой модели наставничества, а также функционирования и развития наставнических программ в субъектах Российской Федерации.

Специальное образование не предоставляет гарантий того, что процедура становления педагогом будет непродолжительной и безболезненной. Зачастую эта профессиональная среда требует постоянной отдачи жизненных ресурсов, регулярного квалификационного развития, творческого и философского отношения к возникающим проблемам. Как наставнику, так и наставляемому необходимо постоянно самообразовываться, развивать свои творческие способности и использовать их в своей деятельности. Для молодого специалиста наставник должен играть сразу несколько ролей, например, сопровождающего, эталона, эксперта и даже надсмотрщика.

Немаловажную роль на профессиональную реализацию молодого педагога влияют его личностные качества. Без наличия в своём характере определенных свойств человек не сможет стать грамотным специалистом, который ответственно подходит к своей деятельности. Он должен владеть такими качествами как: энтузиазм, мобильность, коммуникабельность, справедливость, уважение и мн.др.

По результатам анкетирования, в котором приняли участие 15 молодых педагогов, имеющих опыт работы в школах Кузбасса от 0 до 3 лет, мы выяснили, что интерес является главной мотивацией, которая движет учителем при получении совершенно новой информации в сфере развития своей организации.

На вопрос об испытании трудностей в педагогической деятельности большинство опрошенных ответили «постоянно». Оценка коллектива поделилась на две части – одна половина педагогов выбрали вариант ответа «дружный», а другая половина – «разобщенный».

Исходя из результатов анкетирования, многие педагоги чувствуют себя в коллективе приемлемо, реже – комфортно и хорошо, никто – плохо. На вопрос об удовлетворенности результатами своей педагогической деятельностью специалисты ответили «удовлетворены в основном».

Саморазвитие и самосовершенствование отчасти помогли бы решить многие проблемы молодых педагогов, но этого было бы недостаточно для того, чтобы они полностью снизили своё эмоциональное напряжение и прошли социально-педагогическую адаптацию. Именно поэтому многие молодые специалисты нуждаются в прохождении адаптационного периода и

поддержке более опытного коллеги. В таком случае наставничество является одним из самых действенных методов преодоления страхов и проблем молодых специалистов.

Наставник должен быть заинтересован в своём подопечном. Их интересы, а также жизненные и профессиональные цели должны совпадать. Чтобы выяснить, насколько совместимы педагоги, достаточно проведения беседы, по истечению которой молодой педагог расскажет о своём педагогическом опыте и профессиональных успехах. Несколько компетентных вопросов со стороны наставника помогут ему лучше раскрыть личность специалиста.

Грамотный подбор наставника для молодого специалиста включает в себя результаты предварительного тестирования с учётом советов от психолога, который на базе когнитивной совместимости создаст гармоничную пару «наставник – наставляемый». Администрация школы должна учитывать не только экспертные комментарии психолога, но и мнение молодого педагога. Помимо этого, существует ряд немаловажных факторов, например, место жительства, разделение одних целевых установок, сходство мироощущения и т.д.

Для того чтобы наставничество показало максимально эффективный результат, необходимо компетентно определить проблемные точки молодого коллеги и подобрать оптимальную модель коммуникации. Она может выполнять диагностические функции (общение-коррекция), оказывать помощь в решении проблемных ситуаций (общение-поддержка) или создавать доверительные отношения (общение-снятие психологических барьеров).

Организация наставничества предполагает проведение следующих этапов: адаптационный, проектировочный (основной) и контрольно-оценочный. Одной из первых стадий станет изучение нормативно-правовой базы образовательной организации, участие в разработке календарно-тематического планирования и Рабочей программы.

Современные формы работы с наставляемыми педагогами могут включать в себя: педагогический совет, круглый стол, конференции, семинары, дни молодого учителя, дискуссии, консультирование, обзоры специализированной литературы, деловые игры и мн. др. Достоинства наставничества на поверхности: оно достаточно теоретизировано, отличается гибкостью, характеризуется разнообразием форм и методов совместной работы наставника и наставляемого, подразумевает под собой межличностную коммуникацию, выявляет и помогает устранить профессиональные слабости.

Результатами наставничества станет не только повышение уровня образования молодого педагога, но и разработка методических материалов, публикация научных работ, написание рабочих программ и программ внеурочной деятельности, создание тематических проектов и участие в разнообразных конкурсах.

Кроме всего вышеперечисленного наставничество способствует готовности к преобразованиям (в том числе, и инновационным), позволяет не допустить совершения типичных ошибок, активизирует развитие индивидуального педагогического стиля и формирует уверенность в своей профессиональной деятельности.

В завершении скажем, что группа анкетируемых педагогов на вопрос о том, что определило направленность их деятельности, выбрали такие варианты ответов как «опыт других педагогов» (36%) и «интересы и запросы детей» (43%). Это ещё раз подчеркивает утверждение того, что наставничество – та самая опора для молодых педагогов, которая поддерживает в период адаптации и формирует профессиональную идентичность.

Литература и источники

1. Барыбина И.А. Организация наставничества в школе / И.А. Барыбина // Школа – 2012. – №7. – С. 16-24.
2. Мещерякова Т. Ю. Наставничество как образовательный тренд современности // Актуальные исследования. 2023. №37 (167). Ч.II. С. 72-75. URL: https://apni.ru/article/6994-nastavnichestvo-kak-obrazovatelnij-trend

2. Настольная книга «Наставничество: эффективная форма обучения»: информационно-метод. материалы / авт.-сост. Нугуманова Л. Н., Яковенко Т. В. – 2-е издание, доп., перераб. – Казань: ИРО РТ, 2020. – 51 с.
3. Реализация целевой модели наставничества в образовательных организациях [электронный ресурс]: методич.рекоменд. / сост. Ю.Г. Маковецкая, Н.В. Грачёва, В.И.Серикова. – Челябинск: ЧИППКРО, 2021.

Научный руководитель – д-р психол. наук, профессор, Морозова И.С., ФГБОУ ВО «Кемеровский государственный университет»

УДК 004:8

Боярская Д. А. **НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ УЧИТЕЛЕЙ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВИЗАЦИИ: ВЫЗОВЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ**

ФГБОУ ВО «Кемеровский государственный университет»
boyarskayadar@gmail.com

Статья обосновывает важность непрерывного образования учителей иностранного языка в условиях цифровизации и глобализации, а также посвящена ключевым профессиональным компетенциям, таким как коммуникативная, методическая и цифровая, которые требуют постоянного развития через формальное, неформальное и информальное обучение. В работе рассматриваются проблемы внедрения непрерывного образования (нехватка ресурсов, быстрые технологические изменения) и предлагаются решения, включая цифровые курсы, интерактивные методы обучения и создание поддерживающих профессиональных сообществ.

The article justifies the imperative of continuous professional development for foreign language teachers in the context of digitalization and globalization, revealing core competencies such as communicative, methodological, and digital proficiency, which require ongoing enhancement through formal, non-formal, and informal learning. The study addresses challenges in implementing lifelong learning (e.g., resource constraints, rapid technological advancements) and proposes solutions, including digital training programs, interactive pedagogical methods, and the establishment of supportive professional learning communities.

Современные изменения в образовательном пространстве, связанные с цифровизацией и глобализацией, предъявляют новые требования к профессиональной подготовке учителей. Учитель иностранного языка сегодня должен не только владеть предметными знаниями и методиками преподавания, но и быть компетентным в использовании цифровых технологий. Непрерывное образование становится ключевым фактором развития педагогического мастерства, позволяя педагогам адаптироваться к изменениям и совершенствовать свои профессиональные компетенции [7].

Непрерывное образование — это процесс роста образовательного потенциала личности на протяжении всей жизни, основанный на использовании государственных и общественных институтов. Оно включает три основные формы:

– формальное образование — освоение программ в образовательных учреждениях;
– неформальное образование — курсы, тренинги, семинары;
– информальное образование — самообразование и практический опыт [5].

В России развитие непрерывного образования началось в 1980-х годах с Московской, Ленинградской и Волгоградской научных школ, каждая из которых предложила свой подход к его реализации. Законодательные акты, такие как Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» (2012), подчеркивают важность непрерывного образования для профессионального роста педагогов [4].

Профессиональная компетенция учителя иностранного языка — это комплексная готовность к педагогической деятельности. Она включает множество компетенций, но мы обратимся только к некоторым из них, которые, на наш взгляд, нуждаются в дальнейшем формировании и развитии после получения формального образования:

1. Коммуникативную компетенцию — владение языком, умение эффективно общаться и учитывать межкультурные аспекты [4].
2. Методическую компетенцию – способность планировать уроки, применять современные методы и технологии обучения [3].
3. Психолого-педагогическую компетенцию – знание возрастной психологии и умение работать с разнообразными учениками [2].
4. Межкультурную компетенцию – понимание культурных особенностей и формирование межкультурной коммуникации у учащихся.
5. Цифровую компетенцию – использование ИКТ в обучении, включая виртуальную реальность и искусственный интеллект.

Несмотря на значимость непрерывного образования, его внедрение сталкивается с рядом проблем:

– Недостаток ресурсов и мотивации у педагогов.
– Быстрые технологические изменения, затрудняющие обновление программ.
– Отсутствие индивидуализированного подхода в массовых курсах.

Для решения этих проблем необходимо:

– Развивать цифровые навыки учителей;
– Внедрять образовательные ресурсы, в которых при обучении педагогов используются активные и интерактивные методы обучения;
– Создавать поддерживающую среду для сотрудничества и обмена опытом.

Первое решение может быть реализовано через различные онлайн-курсы и вебинары по темам «Геймификация в обучении иностранным языкам», «Использование AI на уроках иностранного языка», «Создание интерактивных материалов в Canva, LearningApps», «Обзор полезных цифровых ресурсов для учителей (платформы, приложения, сайты)», «Использование подкастов и аудиоресурсов в обучении», «Эффективное использование Yandex Forms для тестирования», «Генерация упражнений, диалогов и тестов с помощью ИИ», «Разработка интерактивных презентаций», «Использование VR/AR для погружения в языковую среду», «Как вести языковые блоги и подкасты с учениками», «Основы кибербезопасности для учителей и учеников», «Этические аспекты использования цифровых технологий в обучении».

Второе решение о внедрении образовательных ресурсов, в которых при обучении педагогов используются активные и интерактивные методы обучения, зависит от применяемых подходов в обучении. Коммуникативный метод предполагает следующие методы: технологии Веб 2.0, тренинг, метод проектов, ролевые игры, кейс-метод, дискуссия. Когнитивный метод трактуется как метод эвристического обучения, использование интеллект-карты, применение метафорических образов и аналогий, метод образного и символического видения, построение моделей и инфографик. Синергетический метод может включать геймификацию, мифологемы, суггестивный метод, обучение с использованием ИИ, методы сотрудничества [1].

Для создания поддерживающей среды для сотрудничества и обмена опытом педагогов на данный момент активно используются следующие сервисы: Сферум, телегерамм каналы, ВК сообщества с методическими объединениями, форумы для учителей и т.д. Важно отметить, что само пространство должно быть насыщено и предлагаемыми ресурсами в нём. Соответственно, в них должны быть ссылки или сами источники с полезной методической литературой, последними статьями в образовании, предлагаемыми примерными программами и темами, а также поурочными разработками. Таким образом, может быть реализована и

система наставничества, где педагоги могут обменяться опытом и комментировать вопросы и решения друг друга на тревожащие их темы.

Непрерывное образование является основой профессионального роста учителя иностранного языка, обеспечивая его адаптацию к современным вызовам. Формирование профессиональных компетенций требует системного подхода, включающего целеполагание, методическую поддержку и регулярную диагностику результатов. Только так педагог сможет оставаться конкурентоспособным и эффективно выполнять свои профессиональные обязанности в условиях динамично меняющейся образовательной среды.

Литература и источники

1. Будник, А. С. Межкультурная коммуникативная компетенция в составе профессиональной компетентности учителя иностранного языка / А. С. Будник // Профессиональное становление учителя иностранного языка в системе педагогического образования : Материалы международной конференции, посвященной памяти Профессора Галины Владимировны Роговой в связи со 100-летием со дня рождения, Москва, 12–14 октября 2017 года / Под общей редакцией Н.В. Языковой, Л.Г. Викуловой. – Москва: Общество с ограниченной ответственностью "Языки Народов Мира", 2017. – С. 76-79. – EDN ZRYOQN.

2. Быстрова, Е. Н. Методическая система подготовки будущих учителей английского языка на основе комплекса подходов / Е. Н. Быстрова // Вестник Мининского университета. — 2024. — № 3. — С. 3. — ISSN 2307-1281. — Текст : электронный // Лань : электронно-библиотечная система. — URL: https://e.lanbook.com/journal/issue/361943 (дата обращения: 28.03.2025). — Режим доступа: для авториз. пользователей. — С. 8.

3. Востриков, В. В. Психолого-педагогическая компетентность учителя как условие успешности реализации педагогического процесса в школе / В. В. Востриков // Образование XXI века: профессионально-педагогическое образование в условиях современных социальных и экономических потребностей российского общества и школьной практики : Материалы Всероссийской научной конференции с международным участием, Липецк, 26 октября 2023 года. – Липецк: Липецкий государственный педагогический университет имени П.П. Семенова-Тян-Шанского, 2023. – С. 151-153. – EDN NSBGQR.

4. Горская, И. А. модель формирования профессионально-методической компетенции будущего учителя иностранного языка / И. А. Горская // Теория и практика обучения иностранным языкам: традиции и перспективы развития : Материалы VIII Международной научно-практической онлайн-конференции студентов и молодых учёных, Мытищи - Гомель - Москва - Санкт-Петербург - Минск - Речица, 14 марта 2023 года / Редколлегия: А.П. Василевич (отв. ред.), Н.В. Полякова. – Москва: Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования "Государственный университет просвещения", 2023. – С. 8-13. – EDN EQLBQM.

5. Иноязычная коммуникативная компетенция как основа профессионализма учителя иностранного языка / Е. С. Бульбенко, Е. Bulbenko, О. Н. Великанова [и др.] // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. — 2022. — № 7 (170). — С. 4-14. — ISSN 1815-9044. — Текст : электронный // Лань : электронно-библиотечная система. — URL: https://e.lanbook.com/journal/issue/338681 (дата обращения: 26.03.2025). — Режим доступа: для авториз. пользователей. — С. 2

6. Лызь, Н. А. Новая педагогика высшей школы: непрерывное образование, цифровая среда, человек обучающийся / Н. А. Лызь, А. Е. Лызь. – Ростов-на-Дону : Южный федеральный университет, 2024. – 138 с. – ISBN 978-5-9275-4589-6. – EDN JPZBHW. 4. Чайников М.С., Востроилова Е.М. Цифровые компетенции в образовании.

7. Максимова, Е. А. Развитие идеи непрерывного профессионального образования в отечественной педагогике / Е. А. Максимова // Актуальные проблемы лингвистики и

лингводидактики в современном иноязычном образовании. – 2023. – № 1. – С. 289-293. – EDN UZYGLS
8. edu.gov.ru : сайт. – Москва, 2025 - . – URL: https://edu.gov.ru/national-project/projects/cos/ (дата обращения: 01.04.2025). – Режим доступа: для зарегистрированных пользователей. – Текст : электронный
9. *Научный руководитель – канд. филол. наук, доцент кафедры перевода и лингвистики Валько О. В. ФГБОУ ВО «Кемеровский государственный университет»*

УДК 26.890

Верещак А. А. **ИНТЕРАКТИВНЫЕ ИГРЫ В РАМКАХ ДИСЦИПЛИНЫ «СТРАНОВЕДЕНИЕ ГЕРМАНИИ»**
ФГБОУ ВО «Кемеровский государственный университет»
veresaknasta23@gmail.com

Преподавание страноведения на языковых факультетах продолжает быть в центре внимания методистов (Алексеева, 2020 [1], Безкоровайная, 2016 [2], Смирнова, Горбова, 2024 [8]). Формирование лингвокультурологической компетенции обучающихся это непростой процесс, который требует внимание педагогов. Страноведение – важный и многоаспектный предмет, включающий в себя огромное количество элементов, таких как история, культура и география. На наш взгляд, применение интерактивных игр облегчает этот процесс, делает обучение более эффективным. Согласно Захаровой Г.В., интерактивные игры занимают одно из центральных мест в ряду методов, способствующих продуктивной познавательной деятельности и развития навыков обучающихся [7, с. 83]. Данный вид игр представляет собой обучающие мероприятия, которые вовлекают студентов в активное взаимодействие как с новым материалом, так и в группах между собой, способствуя глубокому пониманию темы. Это форма обучения, при которой студенты становятся активными участниками процесса, а не просто пассивными слушателями. Такой подход не только помогает удерживать внимание студентов, но и способствует более глубокому пониманию материала. Исходя из изученных трудов Кубанева Н.А., Набилкиной Л.Н. [4], а также Пыхиной Н.В. [6], игровые элементы могут включать в себя ролевые игры, дискуссии, симуляции и другие формы интерактивного взаимодействия, которые стимулируют студентов к активному познанию и изучению лингвострановедческого аспекта данной дисциплины.

В процессе совместной работы студенты учатся слушать других, что является основой их личностного роста. В рамках страноведения интерактивные игры способствуют формированию культурной эмпатии, что особенно важно при изучении многоаспектности изучаемой страны, например, немецкой культуры и обычаев, где понимание эмоционального контекста жителей Германии может сильно обогатить знание темы.

Многообразие аспектов страноведения и их интеграция в игровые формы.

Страноведение охватывает различные аспекты, такие, как история, культура, язык и география страны. Это делает изучение обычаев Германии многообразным и многогранным. Каждый из этих аспектов может быть интегрирован в интерактивные игры, что значительно углубляет образовательный процесс.

Например, темы, связанные с празднованием Рождества в Германии, могут быть представлены через ролевые игры, инсценировки и театрализованные представления, где студенты воспроизводят традиционные обряды, обычаи и показывают национальные костюмы. Это позволяет им пройти через творческий процесс создания, обсуждения и репетиции под наблюдением преподавателя-наставника. Такой подход помогает лучше понять культурный контекст праздников, обычаев и традиций изучаемой страны.

Примером может служить игра «Времена года», или же «Die Jahreszeiten», где студенты исследуют различные обычаи, связанные с каждым сезоном в Германии. Работая в группах, они могут как изучить информацию, так и представить ее в виде презентации, небольшого

шоу или представления, что сделает процесс приобретения знаний более интересным и приятным в сравнении с обычным занятием. Используя интерактивные игры, студенты не только изучают теоретический материал, но и могут практически погружаться в культуру, что значительно обогащает образовательный процесс.

Примеры интерактивных игр в рамках темы «Обычаи Германии».

Внедрение интерактивных игр в уроки страноведения открывает новые горизонты для обучения. Одним из примеров может служить игра **«**Праздничный калейдоскоп**».** В рамках этой игры студенты делятся на группы, каждая из которых исследует один из немецких праздников, таких как Октоберфест, Рождество или Праздник весны. Каждая группа готовит презентацию, в которой они описывают особенности, обычаи и традиции, связанные с праздником. Это не только развивает исследовательские навыки, но и способствует обмену знаниями между студентами. Каждая группа делится своими фактами о праздниках, что, в свою очередь, помогает остальным студентам качественнее воспринять материал.

Кроме того, можно использовать игру **«**Культурный квест», где студенты выполняют задания по разным аспектам немецкой культуры, связанным с обычаями и традициями. Задания могут включать в себя поиск информации в книгах, на картах, обсуждения в группе, а также создание творческих материалов, таких как постеры или презентации с эффектами, в том числе полноценные видеоролики. Согласно Мартынову В.С., Казаковой И.В., Яруллиной Ж.А. [5], использование данных современных технологий при обучении страноведению позволят эффективно вовлечь студентов в процесс изучения данного предмета. Гильфанова Г.Т и Сахапова Ф.Х. [3] подтверждают эффективность применения компьютерных технологий при обучении иностранным языкам в вузе путем внедрения интерактивности в процесс изучения лингвистических дисциплин, что позволит дополнительно мотивировать обучающихся и привить им интерес к изучаемому предмету.

Заключение.

Интерактивные игры являются мощным инструментом, который может значительно повысить эффективность обучения страноведению, особенно в рамках изучения такого многообразного аспекта, как обычаи Германии. Внедрение игровых форм в учебный процесс создает увлекательную и разнообразную образовательную среду, в которой студенты становятся активными участниками своего обучения. Это позволяет им глубже понять и оценить культуру страны, обогащая их образовательный опыт. В результате использование интерактивных методов в страноведении не только способствует лучшему усвоению материала, но и формирует у студентов уважение и интерес к многогранному миру немецкой культуры, что является основой для формирования межкультурных компетенций в будущем.

Литература и источники

1. Алексеева М. Г. Обучение страноведению на языковом факультете с использованием информационно-коммуникационных технологий // Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева - 2020.

2. Безкоровайная Г.Т. Национально-специфические понятия и лингвокультурологическая компетенция студентов (на примере изучения английского языка) / Г.Т. Безкоровайная // Вестник Волгоградского гос. ун-та. Сер. 2. Языкознание. – 2016. – Т. 15. – № 2. – С. 138-143.

3. Гильфанова Г.Т., Сахапова Ф.Х. Эффективность использования компьютерных технологий при обучении иностранным языкам в вузе / Г.Т. Гильфанова, Ф.Х. Сахапова // Иностранные языки: лингвистические и методические аспекты: межвуз. сб. науч. тр. – Вып. 21. – Тверь: Твер. гос. ун-т. – 2013. – С. 16-19.

4. Кубанев Н.А., Набилкина Л.Н. Лингвострановедение как вузовская специализация / Н.А. Кубанев, Л.Н. Набилкина // Классическое лингвистическое образование в современном мультикультурном пространстве / Материалы Междунар. науч. конф. – Пятигорск: ПГЛУ, 2004. – С. 308-312.

5. Мартынов В.С., Казакова И.В., Яруллина Ж.А. Использование современных технологий при обучении страноведению / В.С. Мартынов, И.В. Казакова, Ж.А. Яруллина // Современный мир: стратегии развития, технологии и образы будущего. Пятые Арефьевские чтения / Материалы науч.-прак. конф. – М.: МЭИ, 2020. – С. 521-524.
6. Пыхина Н.В. Лингвострановедческий аспект раннего обучения иностранному языку: сб. науч. тр. / Н.В. Пыхина // Человек и языковое пространство. Аспекты взаимодействия. - Н. Новгород: НГЛУ им. Н.А. Добролюбова. – 2004. – С. 212-216.
7. Захарова Г.В. Специфика обучения страноведению на уроках иностранного языка в рамках межкультурного подхода // Вестник ВолГМУ. – 2005 – № 3.
8. Смирнова А.Г., Горбова Н.В. Формирование лингвокультурологической компетенции на занятиях по иностранному языку через изучение аутентичных песен / В сборнике: Восток – Запад: теоретические и прикладные аспекты преподавания европейских и восточных языков //Материалы VII Международной научно-практической конференции. Новосибирск. – 2024. С. 190-196.

Научный руководитель – к.ф.н., доцент Смирнова А. Г., ФГБОУ ВО «Кемеровский государственный университет»

УДК 378

Дивеева К.Д., Дивеев Д.В. ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ОТВЕТСТВЕННОСТИ СТУДЕНТОВ НА НАЧАЛЬНОМ И ЗАКЛЮЧИТЕЛЬНОМ ЭТАПАХ ПОДГОТОВКИ К ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

ФГБОУ ВО «Кемеровский государственный университет»
diveeva.k.d@gmail.com, divey.dan@yandex.ru

Профессиональная ответственность будущих педагогов – это осознание и принятие обязательств, связанных с выполнением их ролей в образовательном процессе, стремление выполнять свою работу добросовестно, готовность и способность обеспечивать качественное обучение и воспитание детей, следовать этическим нормам профессии, поддерживать благоприятную атмосферу, учитывая индивидуальные особенности своих подопечных, а также совершенствоваться как профессионал.

Одной из традиционных проблем в науки является вопрос о том, в какой степени поведение человека зависит от его воли и решений, а не от внешних факторов. Управление поведением связано с выбором в условиях неопределенности и готовностью брать на себя ответственность. Локус контроля разделяется на два полюса: внутренний (интернальность) и внешний (экстернальность). Интерналы берут ответственность за свои действия и достижения, в то время как экстерналы перекладывают ответственность на обстоятельства. Концепция интернальности была разработана Дж. Роттером, который выделил её как критерий восприятия причинно-следственных связей между поведением и результатами [1]. Роттер также утверждал, что интерналы имеют лучшие социальные навыки и шансы на успех [2]. Интернальность формируется в процессе социализации и может изменяться на протяжении жизни. С. Розенцвейг связывает интернальность с ответственностью, утверждая, что индивиды могут по-разному реагировать на трудности: некоторые обвиняют себя, другие – обстоятельства [3]. Различные авторы, такие как Ф. Хайдер и Б. Вайнер, также изучали локусы, подчеркивая важность понимания причинно-следственных связей в своей теории каузальности [4].

Интернальность связана с индивидуальным выбором и осознанием своей субъектности. Д. А. Леонтьев отмечает, что интернальность влияет на эффективность выбора и скорость поиска решений [5], а А. А. Бодалев утверждает, что интерналы более предусмотрительны и способны откладывать удовлетворение текущих потребностей ради долгосрочных целей [6]. В целом, интернальность как характеристика личности способствует ответственности за действия и повышению контроля над поведением. Высокий уровень интернальности означает, что человек осознает свою зависимость от собственных действий и готов брать на себя ответственность за свою жизнь. Однако при

несбалансированном уровне интернальности и личностных возможностей может возникнуть риск негативных психоэмоциональных состояний, таких как постоянное чувство вины или неудачи. В ситуациях неопределенности интерналы способны сохранять субъектность, осознавать свои внутренние силы и адекватно оценивать свое поведение.

Профессиональная ответственность и интернальность тесно связаны между собой, поскольку оба понятия касаются степени осознания и принятия человеком ответственности за свои действия и решения. Представители педагогического сообщества могут обладать разным локусом контроля, что впоследствии влияет на их подход к выполнению работы, взаимодействие с обучающимися, восприятие ответственности за результат обучения. Педагоги с интернальным локусом контроля верят, что их усилия и способности напрямую влияют на успехи их обучающихся. Они принимают на себя ответственность за результаты своих учеников, считая, что они смогут изменить ситуацию своими действиями, поэтому глубоко вовлечены в образовательный процесс. Такие педагоги стремятся к совершенствованию своих навыков, развиваются в различных сферах, чтобы быть примером для будущего поколения, используют активные методы обучения для вовлечения детей, понимая, что их вклад может существенно изменить ситуацию. Педагоги с экстернальным локусом контроля считают, что успехи обучающихся зависят от внешних факторов: удача, обстоятельства, мнение других. Такие педагоги могут реагировать на проблемы, но не всегда стремятся их решать, ожидая изменений внешних обстоятельств. Использование новых технологий также не присуще экстерналам – проявляют меньшее стремление к саморазвитию, так как не верят в возможность изменить ситуацию в образовательном аспекте. Умение принимать на себя ответственность, объективно воспринимать причины неудач, а также сформированное осознание значимости своей профессии для общества, необходимости постоянного собственного профессионального развития и подбора современных и эффективных способов реализации своей деятельности имеет огромную важность для представителей педагогических направлений. Важно озаботится формированием и развитием профессиональной ответственности педагогов уже на этапе их обучения.

Нами было проведено исследование среди студентов педагогических направлений первого и последнего курса, целью являлось выявление различий в уровне их профессиональной ответственности. Общая выборка составила 50 человек, по 25 студентов начинающих (20% - мужского пола, 80% - женского) и заканчивающих (16% - мужского, 84% - женского пола) свое обучение. Исследование проводилось с применением следующего диагностического инструментария: опросник «Уровень субъективного контроля» (УСК) и тест «Смысложизненные ориентации» (СЖО). На Рисунке 1 и 2 представлены средние результаты по этим методикам для каждого из курсов.

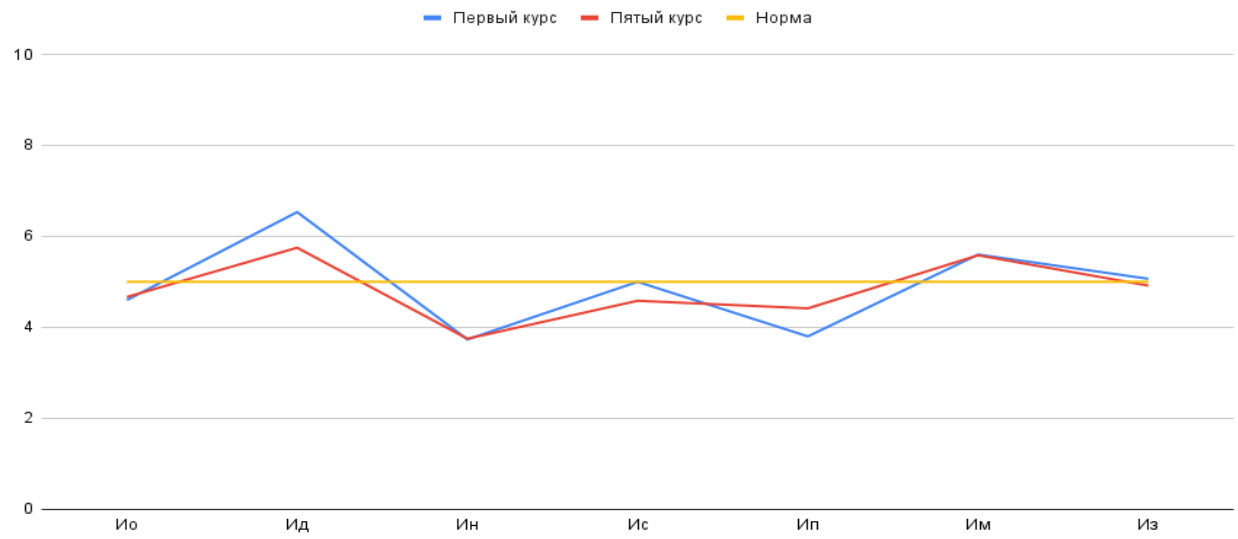


Рис. 1 Средние значения проявлений параметров субъективного контроля студентов педагогических направлений на начальном и заключительном этапах обучения

В ходе интерпретации результатов опросника УСК сырые баллы были переведены в стандартные оценки от 0 до 10, где значение 5 является границей нормы между экстернальностью и

интернальностью опрашиваемых. Как можем видеть на Рисунке 1, значения общей шкалы интернальности (Ио) у всех курсов практически идентичны. Шкала интернальности достижений (Ид) показывает, что студенты первого курса в большей степени считают свои успехи результатом собственных усилий. Что касается отношения к неудачам (Ин) все студенты склоны приписывать их причины внешним обстоятельствам и другим людям. Студенты первого курса демонстрируют более выраженную интернальность в семейных отношениях (Ис), человек считает себя ответственным за события в семье, что может объясняться еще слабой эмансипацией от родительской семьи и отсутствием необходимости в этом возрасте обзавестись собственной, тогда как у старших курсов сохраняется только второе условие. По шкале интернальности в области производственных отношений (Ип) выпускники проявляют более выраженное принятие ответственности на себя, человек считает свои действия важными для своей профессиональной деятельности, что отражает с их стороны завершения этапа получения профессии. Рассматривая шкалу интернальности в области межличностных отношений (Им), можно заключить, что студенты всех курсов считают себя ответственным за построение отношений с окружающими. Результаты шкалы интернальности в отношении здоровья и болезни (Из) также практически идентичны у всех студентов, находясь на границе принятия на себя ответственности за свое здоровье и выздоровление и восприятия болезни как случайности, а собственное выздоровление заботой других, особенно врачей. Это можно также объяснить особенностями возраста переходом к взрослой и самостоятельной жизни. Анализируя полученные результаты отметим наличие статистически не значимых различий, констатируя выраженность совпадающих тенденций по всем шкалам. Данное заключение подтверждается результатами проведенного сравнения средних всех шкал с применением Т-критерия Стьюдента для независимых выборок, по которым не было выявлено значимых различий между студентами начинающими и заканчивающими обучение.

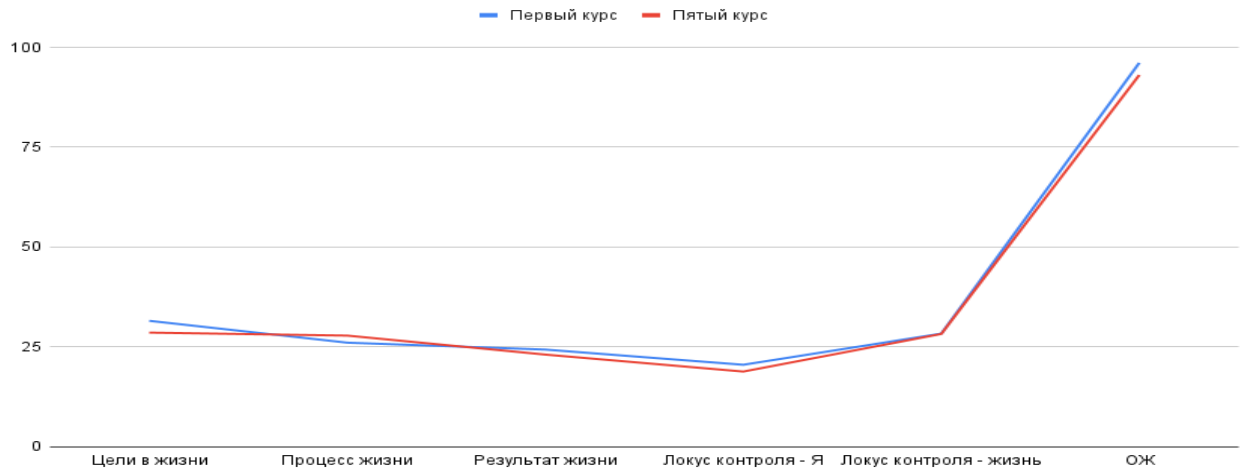


Рис. 2 Средние значения проявлений смысложизненных ориентаций студентов педагогических направлений на начальном и заключительном этапах обучения

Результаты теста СЖО представленные на рисунке позволяют подтвердить вывод сделанный ранее об отсутствии значимых различий между студентами педагогических направлений первого и пятого курсов в отношении их локуса контроля, а также исходя из интегральной шкалы теста – общем уровне осмысленности жизни. Все шкалы теста, отражающие: наличие и значимость будущих целей; то, насколько человек воспринимает сам процесс своей жизни как насыщенный; удовлетворенность собственной самореализацией; восприятие человеком способности контролировать собственную жизнь; убеждения человека в том, что он может принимать решения, которые влияют на его будущее – являются практически идентичными у всех курсов.

Исходя из вышеизложенного, можно сделать основной вывод об отсутствии значимых различий показателей интернальности и осмысленности жизни у студентов педагогических направлений начинающих и заканчивающих свое обучение. Следовательно, к концу обучения выпускники, несомненно, отличаются от

первокурсников в уровне профессиональных знаний и компетенций, но констатировать факт сформированности профессиональной ответственности, восприятия себя отдельным специалистом от которого зависит развитие общества, к сожалению невозможно. Социальные нормы и ожидания относительно роли педагога могут влиять на восприятие ответственности. Если в обществе не формируются высокие требования к профессиональной ответственности педагогов, это может отражаться на студенческом восприятии. Скорее всего, учебный процесс на всех этапах обучения не предоставляет достаточного количества возможностей для развития профессиональной ответственности. Программы подготовки педагогов могут не акцентировать внимание на формировании у студентов ответственности в своей будущей профессии. Соответственно нами констатируется необходимость разработки специальных программ сопровождения формирования и развития профессиональной ответственности при подготовки будущих педагогов, а также лонгитюдное исследование интернальности и осмысленности на протяжении всего периода обучения студентов.

Литература и источники

1. Хьелл, Л. Теории личности: основные положения, исследования и применение / Л. Хьелл, Д. Зиглер; Пер. С. Меленевской и Д. Викторовой. – 3-е. изд. – СПб.: Питер, 2008. С. 376–391.

2. Мелихова, И. А. Влияние локуса контроля на мотивацию достижения успеха / И. А. Мелихова, А. А. Архипова, Ю. А. Граждиян. – Экономика. Менеджмент. Человек. – №3. – М.: ООО «Научное издательство знание», 2017. – С. 56–59.

3. Дементий, Л. И. Фрустрация: Понятие и диагностика: учеб.-метод. пособие / Л. И. Дементий – Омск: Изд-во ОмГУ, 2004. – 68 с.

4. Карась, Д. В. Теоретико-методологические подходы к пониманию интернальности как психологического феномена / Д. В. Карась // Сибирский психологический журнал. – Томск. – 2010. – № 64 – С. 24–48

5. Леонтьев, Д. А. Саморегуляция, ресурсы и личностный потенциал / Д. А. Леонтьев // Сибирский психологический журнал. – 2016. – № 62. – С. 18-37. – DOI 10.17223/17267080/62/3. – EDN XHJSXJ.

6. Бодалев, А. А Общая психодиагностика. / А. А. Бодалев, В. В. Столин, В. С. Аванесов – СПб.: Речь, 2000. – С. 395–401.

Научный руководитель – д-р психол. наук, профессор Морозова И.С., ФГБОУ ВО «Кемеровский государственный университет»

УДК 37.013.77

Дзвоник В.П., Кузнецова О.А., Коробкова В.В. ВОЗМОЖНОСТИ МУЗЫКАЛЬНОЙ ТЕРАПИИ ДЛЯ РАБОТЫ С ПСИХОЭМОЦИОНАЛЬНЫМ СОСТОЯНИЕМ ЧЕЛОВЕКА НА ПРИМЕРЕ МУЗЫКАЛЬНОГО ТЕАТРА КУЗБАССА ИМ. А. К. БОБРОВА

ФГБОУ ВО «Кемеровский государственный университет»
veronika_dzv0nik@mail.ru, Tekhartha_a@mail.ru, olga_kovalenko@list.ru

Под музыкотерапией понимается психотерапевтический метод, основанный на целительном воздействии музыки на психику человека. Ее отличает ряд музыкально-терапевтических эффектов: в зависимости от мелодичности, громкости, скорости музыка может оказывать тонизирующее либо седативное действие; вызывает ассоциации и переживания, которые влияют на психоэмоциональное состояние; полученные положительные эмоции улучшают память и активизируют интеллектуальную деятельность [1]. По мнению Антонио Менегетти, цель музыкотерапии заключается в дохождении смысловых посланий до сознания и тела человека для наполнения его радостью бытия [2]. Однако эффект может быть не только положительным. Еще В. М. Бехтерев говорил о том, что

музыка, совпадающая с настроением зрителя или слушателя, производит на него сильное впечатление. Произведение, противоречащее настроению, может вызывать отторжение и раздражать, а также влиять на различные системы организма человека: сердечно-сосудистую, двигательную, дыхательную и т.д. [3].

По мнению В.И. Петрушина, с помощью музыки человек может управлять своим эмоциональным состоянием. Музыку он предлагает рассматривать в качестве терапевтического средства [4]. Это подтверждают отзывы зрителей Музыкального театра Кузбасса, которые они регулярно публикуют в официальной группе ВКонтакте. Г.В. Харина и М.С. Топорищев, говоря о характере воздействия музыки на организм человека, отмечают, что она может влиять на настроение, уровень стресса, физическую выносливость, сон, коммуникацию и социальные навыки, внимание и когнитивные способности, самовыражение и самосознание. Музыкотерапия играет важную роль в формировании и поддержании комфортных условий жизнедеятельности человека [5]. Ю. Н. Рыжков предлагает рассматривать музыкотерапию как метод трансформации сознания и личности [6]. Музыка может выступать для человека в качестве психологического «якоря», вызывать ассоциации, связанные с названием произведения, наталкивать на воспоминания из прошлого, навеянные тональностью музыки, стимулировать неосознаваемые реакции, иметь практическое применение в профессии.

В рамках исследования возможностей музыкальной терапии для работы с психоэмоциональным состоянием человека были опрошены 30 постоянных зрителей Музыкального театра Кузбасса. Среди них 26 женщин и 4 мужчин: около половины молодёжи – школьники и студенты, около половины – среднего возраста. Перед походом в театр 57% опрошенных хотят испытать яркие положительные эмоции – вдохновиться, отдохнуть, вернуться в детство, ощутить праздник, душевный подъём, получить удовольствие, восхититься, выпустить эмоции через слёзы или смех. В графе про радость чаще других фигурируют слова «восторг», «удивление», «счастье», «праздник», «детство» и т.д. Некоторым опрошенным важны не определённые эмоции, а весь их спектр и количество. Также есть и те, кто хочет подумать, порефлексировать, разобраться в себе – узнать себя или знакомые ситуации, чтобы взглянуть на них с другой стороны или понять, что с такой проблемой столкнулись не они одни; сопереживать героям. Многие хотят отдохнуть, отвлечься от рутины, забыться после тяжёлых рабочих будней.

Все опрошенные отмечают у себя только положительные эмоции после просмотра постановок. У них же есть разовые случаи похода на постановку, которая разочаровала или даже испортила настроение. У одного из опрошенных настроение может портиться только от взаимодействия с людьми в театре, но от постановок – почти никогда. 30% респондентов замечают у себя эйфорию – радость и детский восторг, подъём, мурашки, прилив сил, невозможность уснуть. Так, одна из них замечает у себя «молодецкий задор, прилив сил, желание любить весь мир после спектакля, надежду на лучшее». У 23% возникает ощущение свободы, высвобождения и лёгкости, после того как они выпустили свои эмоции, пока сопереживали истории на сцене. Респонденты отметили ощущение «внутреннего тепла», задумчивость, желание побыть в одиночестве и даже опустошение, эмоциональное истощение. Почти во всех ответах есть слова лёгкость, умиротворение, свобода, покой, гармония. Если их нет, то чаще всего человек уходит в эйфории.

Поклонники и неравнодушные к театру люди спят после просмотра спектакля плохо или не спят вовсе – разговаривают о постановке с друзьями, прокручивают в голове увиденное, не могут совладать с приливом эмоций. Четырём опрошенным театр снится. Один интервьюируемый раньше цитировал во время сна фрагменты спектаклей. Респонденты видят себя на сцене, разговаривают с артистами или персонажами, сочиняют альтернативные версии спектакля. Те, кто ходит в театр не так часто, такого у себя не находят. 60% отметили, что театр – важная составляющая их жизни, которую не хотелось бы терять. 30% заявили, что

зависимы от Музыкального театра Кузбасса. Один человек заметил, что его зависимость от театра напоминает ему Стокгольмский синдром.

Респонденты отметили, что без театра их жизнь бы изменилась:

- жизнь станет унылой, не наполненной, скучной и серой;
- пропадёт смысл жизни, мечта, отдушина, дом;
- пропадёт важный пазл в картине жизни;
- пропадут яркие эмоции;
- появится больше времени на учёбу;
- без искусства существовать тяжелее;
- станет меньше радости и волшебства;
- мир тускнеет.

Также важно отметить, что поклонники Музыкального театра Кузбасса при выборе билетов часто обращают внимание на составы. Для этих людей важно увидеть на сцене любимых артистов, важную роль играет не только мастерство на сцене, но и личные отношения между актёром и зрителем, что характерно для регионального театра. Таким образом, можно сделать вывод, что возможности музыкальной терапии для работы с психоэмоциональным состоянием человека весьма широки. Более подробное изучение среза зрительского мнения даст возможность разработать инструментарий для коррекции психоэмоционального состояния человека, позволит поддержать личность, вывести из депрессии, вдохновить для профессиональной и иной деятельности.

Литература и источники:

1. Оленская Т.Л., Марченко А.А., Шебеко Л.Л., Врагов А.В., Марченко Е.А. История и современные тенденции музыкотерапии. // Здоровье для всех. – № 2. – 2015. –рр. 15-21.
2. Менегетти А. Музыка души. Введение в музыкотерапию / А. Менегетти. – СПб., 1992.
3. Налбандьян М А, Мигунова М Г. Музыкотерапия и ее становление в науке и практике // KANT. – № 2 (5). – 2012. – С. 113-116.
4. Петрушин В.И. Финальные цели музыкального воспитания, музыкальной терапии и коучинга. Музыкотерапия сегодня: наука, практика, образование // Материалы Международной конференции г. Москва, 22-23 марта 2019 г. – Электронное издание, МПГУ, 2019. – С. 19-27.
5. Харина Г.В., Топорищев М.С. Роль музыкотерапии в поддержании комфортных условий жизнедеятельности человека // Научное обозрение. Педагогические науки. – 2023. – № 6. – С. 53-57.
6. Рыжков Ю.Н. Основы музыкальной терапии как метод трансформации сознания и личности / Ю.Н. Рыжков. Автореферат кандидата психологических наук. Специальность: 19.00.01 – история психологии, общая психология. – Ярославль, 2009.

УДК 355.097.2

Кунгурова В. М. **ОРГАНИЗАЦИЯ ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОЛОНТЕРСТВА ОБУЧАЮЩИХСЯ ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

ФГБОУ ВО «Кемеровский государственный университет»

VikaKunNeko@gmail.com

Актуальность изучения организации патриотического волонтерства обучающихся обусловлено современными требованиями государства и общества. Президент РФ Владимир Путин в указе «О национальных целях развития РФ на период до 2030 года и на перспективу до 2036 года» поручил Правительству Российской Федерации к 2030 году создать условия для воспитания развитой патриотичной личности на основе российских культурных и духовных традиций. «Создание к 2030 году условий для воспитания гармонично развитой, патриотичной и социально ответственной личности на основе традиционных российских духовно-нравственных и культурно-исторических ценностей», - говорится в документе [5]. Кроме того, к этому же сроку глава государства поручил увеличить минимум до 75% долю молодых людей, участвующих в проектах и программах, направленных на профессиональное, личностное развитие и патриотическое воспитание.

Среди современных авторов, занимающихся вопросами патриотического воспитания и волонтёрской деятельности среди школьников, можно выделить следующих: С.В. Алемасов, который занимается вопросами формирования патриотизма и гражданственности у молодежи в современных условиях [1]; Т.Ф. Суслова, исследующая проблемы духовно-нравственного и патриотического воспитания в школе [8]; А.Ю. Коврижных, изучавший мотивацию молодежи к участию в волонтерской деятельности [4]. Работы педагогов помогают понять, как лучше организовать патриотическое воспитание школьников через волонтёрскую деятельность.

В системе патриотического воспитания школьников существует ряд ключевых противоречий: с одной стороны, признается важность патриотического воспитания для формирования личности и гражданской позиции, но традиционные формы оказываются неэффективными для современной молодежи; волонтерская деятельность обладает огромным потенциалом для патриотического воспитания, но она недостаточно используется в школьной практике; при необходимости системного подхода к патриотическому воспитанию, в школах часто преобладают отдельные мероприятия, не оказывающие должного воздействия на личность, что требует разработки новых, эффективных методов и форм, вовлекающих школьников в активную волонтерскую деятельность, формирующих осознанное отношение к патриотическим ценностям и обеспечивающих системную поддержку этого процесса.

На основе выделенных противоречий можно выделить следующую проблему исследования. В настоящее время наблюдается недостаточное использование потенциала волонтерской деятельности в системе патриотического воспитания школьников.

Чтобы узнать, насколько школьники заинтересованы в патриотическом волонтёрстве, нами было проведено анкетирование учащихся 5 классов. Также нами была разработана программа внеурочной деятельности по патриотическому волонтерству «Синие крылья». Анкетирование проводилось до начала реализации программы и после трёх вводных в курс занятий и включало в себя вопросы, связанные с волонтёрством и его пониманием школьниками, а также вопросы, связанные с готовностью действовать во благо своего города. В анкетировании приняли 24 учащихся 5 «Б» класса школы №8 г. Юрги. На рисунках 1-3 представлены итоги анкетирования школьников до начала занятий.

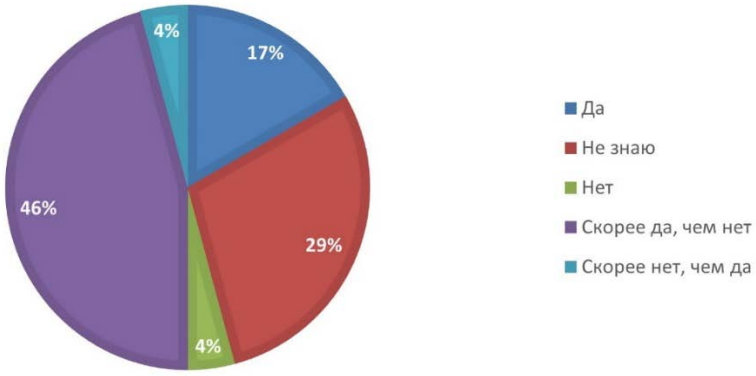


Рисунок 1 – Ответы учащихся на вопрос «Хотели бы вы заниматься волонтёрской деятельностью?», (%)

17% респондентов ответили, что они хотели бы заниматься волонтёрской деятельностью. «Скорее да, чем нет» ответили 46% респондентов. Не смогли определиться с ответом 29% респондентов. Ответ «Скорее нет, чем да» выбрали 4% респондентов. Не желающих заниматься волонтёрской деятельностью оказалось всего 4%. Таким образом, по результатам опроса 63% учащихся хотели бы заниматься волонтёрской деятельностью, но пока не до конца определились с направлением, в котором предпочли бы начать свою добровольческую деятельность.

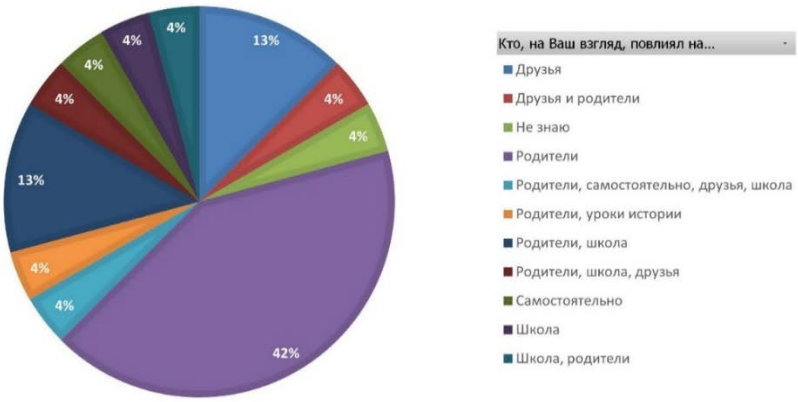


Рисунок 2 – Ответы учащихся на вопрос «Кто, на ваш взгляд, повлиял на формирование ваших патриотических качеств?», (%)

По мнению обучающихся, на формирование их патриотических качеств повлияли: родители – ответило 75% респондентов; школа – такой ответ дали 33% респондентов; друзья – выбрало 25% респондентов.

Таким образом, по результатам опроса родители являются главным источником формирования представлений учащихся о патриотизме, но также немаловажную роль играют друзья и школьные учителя, что может повлиять на формирование их гражданской идентичности.

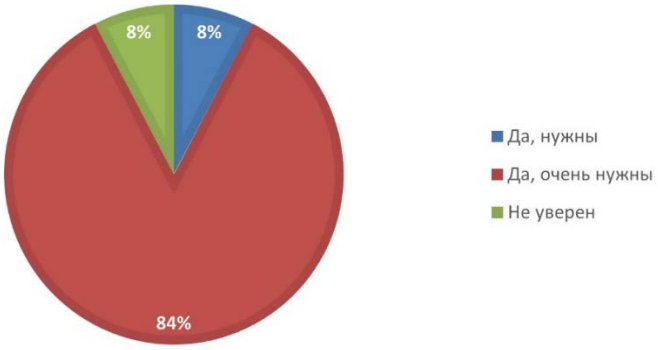


Рисунок 3 - Ответы учащихся на вопрос «Как вы считаете, нужны ли волонтёры в нашем городе, стране?», (%)

По результатам ответа на вопрос «Как вы считаете, нужны ли волонтеры в нашем городе, стране?» 84% респондентов считают, что волонтёры в их городе и стране очень нужны, 8% респондентов тоже считают, что волонтёры нужны, ещё 8% не дают точного ответа, выражают свою неуверенность в ответе на этот вопрос, можно сделать вывод о том, что 92% обучающихся уверены в необходимости волонтёрского движения в их городе и стране и только 8% выразили сомнение по этому поводу.

Обобщая выводы по результатам анкетирования и бесед со школьниками, мы пришли к мнению, что большинство интересуются такими видами деятельности, как помощь ветеранам, участие в экологических акциях, организация мероприятий, посвящённых Дню Победы и другим важным датам. Однако многие из них не знают, как можно принять участие в таких мероприятиях или не уверены в своих способностях.

Для вовлечения школьников в патриотическое волонтёрство были проведены три занятия по программе «Синие крылья».

Первое занятие включало в себя введение в патриотическое волонтёрство. Обучающимся было предложено ответить на такие вопросы, как: «Что такое волонтёрство?», «Зачем оно нужно и нужно ли в нашем городе, стране?», «Чем занимаются добровольцы?». По ходу занятия школьники находили ответы на эти вопросы и задавали свои собственные.

На втором занятии обучающиеся узнали больше о добровольческих движениях, о направлениях волонтёрства и могли найти для себя наиболее подходящий вариант деятельности в этой сфере. Наибольший акцент был направлен на патриотическое волонтёрство и связанные с ним мероприятия.

На третьем занятии прошла конференция с руководителем городского отряда волонтёров Игишевой Алёной Леонидовной. Она рассказала учащимся о развитии добровольчества в их родном городе, а также о масштабных мероприятиях и возможностях для добровольцев.

После проведения занятий было проведено повторное анкетирование, которое показало, что уровень интереса школьников к патриотическому волонтёрству значительно возрос. Большинство из них выразили желание продолжать участвовать в подобных мероприятиях. На рисунках 4-6 представлены итоги анкетирования после проведения трёх вводных занятий по программе «Синие крылья».

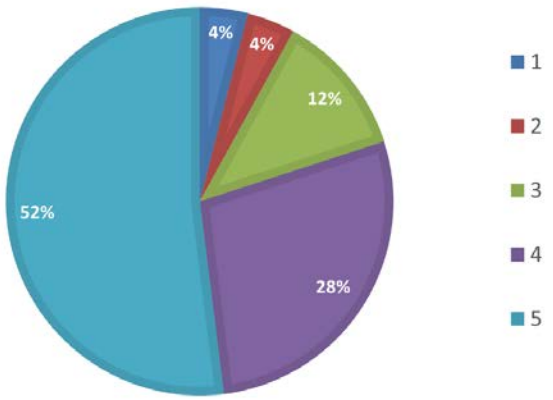


Рисунок 4 – Ответы учащихся на вопрос «Хотели бы вы заниматься волонтёрской деятельностью?», (%)

По результатам опроса 52% респондентов захотели заниматься волонтёрством после пройденного курса занятий. 28% респондентов ответили на вопрос «Скорее да, чем нет», 12% респондентов не смогли определиться, хотят ли они заниматься волонтёрством. «Скорее нет, чем да» ответили 4% респондентов. Также 4% респондентов ответили, что желания заниматься волонтёрством даже после пройденного курса занятий не появилось.

Обобщая выводы по результатам анкетирования школьников, желающих заниматься волонтёрством после проведенных внеурочных занятий стало больше, чем было до их

проведения. Также школьники поделились своими впечатлениями от занятий, говоря о том, что занятия показалась им очень увлекательными и полезными, и они хотели бы больше подобных занятий в своей школьной жизни.

Литература и источники

1. Алемасов, С. В. Патриотическое воспитание молодежи – залог успешного развития общества и государства / С. В. Алемасов // Наука и инновационные технологии. – 2021. – № 4. – С. 154-158. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/patrioticheskoe-vospitanie-molodezhi-zalog-uspeshnogo-razvitiya-obschestva-i-gosudarstva/viewer
2. ВолонтёрыПобеды.рф: Всероссийское общественное движение “Волонтеры Победы” [Электронный ресурс]. – URL: https://волонтёрыпобеды.рф
3. Добро.ru: платформа добрых дел [Электронный ресурс]. – URL: https://dobro.ru
4. Коврижных, А. Ю. Мотивация в саморегуляции волонтерской деятельности молодежи / А. Ю. Коврижных // Вестник Кемеровского государственного университета. Серия: Гуманитарные и общественные науки. – 2020. – Т. 2, № 3. – С. 294-303. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/motivatsiya-v-samoregulyatsii-volonterskoy-deyatelnosti-molodezhi/viewer
5. Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение «Средняя общеобразовательная школа №8» г. Юрги [Электронный ресурс]. – URL: https://shkola8-yurga.kemobl.ru
6. СадПамяти2024.рф: Международная акция «Сад памяти» [Электронный ресурс]. – URL: https://садпамяти2024
7. Статья «Путин поручил создать условия для патриотического воспитания на основе российских традиций». – ТАСС, 7 мая 2024. - URL: https://tass.ru/politika/20735795
8. Суслова, Т. Ф. Духовно-нравственное воспитание: от идеи к воплощению / Т. Ф. Суслова // Мозаика педагогического опыта: сборник материалов городской педагогической мастерской. - 2023. - № 10. - URL: https://ma123.ru/ru/2023/10/id-0523-ru/

Научный руководитель – канд. пед. наук, доцент Тупикина Г. Г., ФГБОУ ВО «Кемеровский государственный университет»

УДК 004:373

Мишко М.Д. ВОЗМОЖНОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ КЕЙС-ТЕХНОЛОГИИ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ

ФГБОУ ВО «Сахалинский государственный университет»
mishko2021@inbox.ru

Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования указывает, что обучение в Российской Федерации основывается на системно-деятельностном подходе, который предполагает использование педагогами современных образовательных технологий деятельностного типа [1]. Одной из таких технологий может кейс-технология, применяемая на уроках литературного чтения в начальной школе.

Э.Г. Азимов и А.Н. Щукин в «Новом словаре методических терминов и понятий» определяют кейс-технологию как «вид технологии обучения, основанный на использовании наборов (кейсов) текстовых, аудиовизуальных и мультимедийных учебных материалов» [2, с. 93].

Кейс-технологии могут сочетать в себе элементы ролевых игр, метода проектов и ситуативного анализа. Они представляют собой технологию обучения, основанную на решении реальных или вымышленных ситуаций (кейсов) [3, с.113].

Ключевым требованием для применения данной технологии считается наличие противоречий, на основе которых составляются кейсы для младших школьников. Использование кейс-технологий на уроках литературного чтения направлено на более глубокий анализ и интерпретацию художественных произведений, освоение и закрепление знаний, формирование новых личностных качеств младших школьников [4, с. 197]. При применении кейс-технологий учащимся необходимо осмыслить ситуацию, описанную в кейсе, и предложить свой способ решения. Педагогу при составлении кейса необходимо помнить о том, что решение проблемы, предложенной в кейсе, не должно быть однозначным [5, с. 14].

Основная цель кейс-технологий – формирование навыков анализа различных проблемных ситуаций и поиска эффективных решений. В рамках учебного предмета «Литературное чтение» это позволяет анализировать ситуации с позиции духовности и нравственности, благодаря чему учащиеся научатся анализировать собственные жизненные ситуации и принимать решения, соответствующие нормам морали.

Как правило, кейс состоит из трех частей:

1. Сюжетной – описание самой кейсовой ситуации (реальной или вымышленной);
2. Информационной – вспомогательная информация, которая необходима для анализа ситуации, предложенной в кейсе;
3. Методической – задания к кейсу, выполнение которых нацеливает учащихся на принятие решения, позволяющего им выйти из проблемной ситуации, описанной в кейсе [6, с. 11].

Существуют различные классификации кейсов. В одной из них кейсы делятся на 3 вида:

1. Практические. В данных кейсах детально отображаются реальные жизненные ситуации. Данный вид кейсов нацелен не на теоретическое изучение материала, а на формирование умения выбирать верные пути решения проблемы, представленной в кейсе. Некоторые исследователи называют такие кейсы «полевыми».
2. Обучающие. Здесь приводятся не реальные жизненные ситуации, а типовые ситуации, распространенные в повседневной жизни. Ситуации, где есть большая вероятность, что младшие школьники столкнутся с ними в жизни. Ряд исследователей дают таким кейсам определение «кресельные».
3. Научно-исследовательские. Данный вид кейсов предполагает проведение мини-исследования по проблеме, ориентируясь на теоретические знания. В рамках учебного предмета «Литературное чтение» такой вид кейсов наименее востребован [7, с. 46].

С. Ю. Попова (Смолик) и Е. В. Пронина выделили следующие критерии, которым должен отвечать кейс:

1. Кейс должен быть доступен для понимания всеми участниками.
2. Кейс должен соответствовать задачам, решаемым участниками в жизненных ситуациях.
3. Кейс должен соответствовать целям и задачам современного российского образования.
4. Кейс должен обладать остроумностью, доброжелательностью, тактичностью, соответствовать моральным нормам.
5. Кейс должен предоставлять участникам возможность проявлять креативность при поиске решения проблемы [8, с. 38].

Работа с кейс-технологией в начальной школе имеет следующую структуру:

I этап – погружение в совместную деятельность. Его основная цель – побудить учащихся к совместной деятельности, стимулировать высказывание собственного мнения, которое позволит прийти к общему решению. На данном этапе педагог предоставляет кейс-ситуацию учащимся. Если необходима глубокая теоретическая подготовка учащихся, кейс-ситуация предлагается учащимся до урока для её дополнительного изучения. После этого проводится проверка теоретического материала и определение ключевой проблемы, лежащей в основе кейса.

II этап – организация совместной деятельности. Главная цель – организовать процесс решения поставленной проблемы. Учащиеся объединяются в небольшие группы для

обсуждения проблемы и поиска её решения. Педагог отводит определенное время на подготовку ответов. В каждой группе выбирается учащийся, который будет представлять общее решение. Он озвучивает решение перед классом и отвечает на возникающие вопросы. Учитель контролирует и направляет ход обсуждения.

III этап – анализ и рефлексия совместной деятельности. На данном этапе важно продемонстрировать результаты работы с кейсом, проанализировать деятельность малых групп на занятии. Педагог завершает обсуждение, оценивает процесс взаимодействия учащихся, комментирует развитие событий и подводит итог [10, с. 371-372].

Применение кейс-технологий в обучении имеет ряд преимуществ:

1. Практическая направленность. Так как кейс-технологии представляют собой разбор конкретных жизненных ситуаций, из самого определения становится ясно, что учащиеся, решая кейсы, получают опыт, который имеет практическую значимость.

2. Эмоциональная вовлеченность. Кейс-технологии на уроках литературного чтения способствуют эмоциональному включению учащихся в учебный процесс за счет сопереживания героям художественного произведения, размышления над представленной ситуацией, ее тщательного анализа. Важно отметить, что при подключении эмоциональной сферы формирование духовно-нравственных качеств происходит более эффективно.

3. Влияние на поведение младших школьников. Ситуация, предложенная в кейсе, требует от учащихся анализа собственного жизненного опыта. Взгляд на подобные ситуации «со стороны» имеет высокий воспитательный потенциал [11, с. 133].

Приведем примеры кейсов, которые учителя начальных классов могут использовать при работе с учащимися 3 класса.

1. Б. Житков «Про обезьянку»

Ситуация: Мальчик очень хотел завести обезьянку. Когда ему предоставилась такая возможность, в тайне от родителей он спрятал ее в доме. Когда родители узнали об этом, они были против. Как убедить родителей, что мальчик сможет заботиться о ней? Или, наоборот, почему лучше отдать обезьянку специалистам? Рассмотрите данную ситуацию с позиции родителей, мальчика и животного.

Вопросы для обсуждения:

1. Как обезьянка может повлиять на быт семьи?
2. Как правильно заботиться о животных и что нужно учитывать перед их заведением?
3. Почему важно думать не только о своих желаниях, но и о благе другого?

2. А. Л. Барто «В театре».

Ситуация: Девочка очень хотела посмотреть балет в театре. Переступив порог театра, она была наполнена воодушевляющими, радостными, предвкушающими чувствами. Однако в самом начале выступления был потерян номерок. Из-за этого не получилось сосредоточиться на столь долгожданном балете. Все выступление героиня стихотворения занималась поисками номерка. Составьте памятку «Как не позволить маленькой беде испортить большое событие».

Вопросы для обсуждения:

1. Что было важнее в тот момент — номерок или балет?
2. Как можно было сохранить спокойствие?
3. Как можно было совместить поиск и уважение к зрителям?

3. Г.Х. Андерсен «Гадкий утенок».

Ситуация: В детективное агентство обратилась мать Утка с заявлением о том, что ей в гнездо подбросили яйцо, из которого вылупился утенок, непохожий на других птенцов. Необходимо отыскать его родителей. Вы назначаетесь детективами.

Задания для работы в группе:

1. Соберите полную информацию от приемных родителей, свидетелей об утенке.
2. Составьте портретную характеристику утенка.
3. Выясните, почему все окружающие зовут его Гадким утенком.
4. Проверьте в толковом словаре, что означает слово «гадкий».

5. Сопоставьте свидетельские показания со значением слова в словаре.

6. Составьте характеристику поступков утенка. Докажите, является ли он на самом деле «гадким».

Таким образом, использование кейс-технологий на уроках литературного чтения соответствует требованиям современного образования. Кейс-технологии позволяют проанализировать ситуации, найти пути решения проблем и сделать выводы в «безопасной» обстановке. Жизненный опыт младших школьников обогащается за счет анализа ситуации, предложенной в кейсе. Это позволяет избежать учения на собственных ошибках.

Литература и источники

1. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования [Электронный ресурс] // Система ГАРАНТ : [сайт]. URL: https://base.garant.ru/400907193/ (дата обращения: 12.11.2024).
2. Азимов, Э. Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин. — М.: Издательство ИКАР, 2009. — 448 с.
3. Карсакова, Н. Г. Применение кейс-технологий в образовательном процессе начальной школы / Н. Г. Карсакова, В. С. Борзов // Педагогическое образование: теория, практика и перспективы развития : сборник статей II Международной научно-практической конференции, Астрахань, 29 октября 2022 года. – Астрахань: Астраханский государственный университет имени В. Н. Татищева, 2022. – С. 112-114.
4. Тимченкова, С. П. Внедрение кейс - технологии в условиях реализации ФГОС / С. П. Тимченкова // Новые информационные технологии как основа эффективного инновационного развития : сборник статей Международной научно-практической конференции, Екатеринбург, 14 января 2020 года. Том Часть 2. – Екб: Общество с ограниченной ответственностью "ОМЕГА САЙНС", 2020. – С. 195-197.
5. Сайфуллина, А. И. Кейс-технологии в деятельности учителя начальных классов / А. И. Сайфуллина // Актуальные проблемы инновационного педагогического образования, 2018. – № 4. – С. 14-17.
6. Акимова, Е. А. Использование кейс-технологии в духовно-нравственном воспитании учащихся / Е. А. Акимова, А. В. Светлова // Проблемы современного педагогического образования, 2023. – № 81-3. – С. 10-13.
7. Захарова, Н. В. Использование кейс-технологии в начальной школе / Н. В. Захарова // Современная начальная школа, 2021. – № 23. – С. 45-47.
8. Попова (Смолик), С. Ю. Кейс-стади: принципы создания и использования / С. Ю. Попова (Смолик), Е. В. Пронина. – Тверь: Изд-во «СКФ-офис», 2015. – 114 с.
9. Ямбаршева, А. А. Применение кейс-технологии в начальной школе / А. А. Ямбаршева // Студенческая наука и XXI век, 2021. – Т. 18, № 1-2(21). – С. 371-373.
10. Климова, С. А. Использование кейс-технологии на уроках литературного чтения / С. А. Климова, В. В. Белова // Педагогический институт им. В. Г. Белинского: традиции и инновации : Материалы VII Всероссийской научно-практической конференции, посвященной 82-летию Педагогического института им. В. Г. Белинского Пензенского государственного университета, Пенза, 17 декабря 2021 года. – Пенза: Пензенский государственный университет, 2021. – С. 133-135.

Научный руководитель – к.п.н., доцент Донская Н.Ю., ФГБОУ ВО «Сахалинский государственный университет»

УДК 911.7

Проскурякова А.М. СПОСОБЫ СОЗДАНИЯ МОТИВАЦИИ ПО ДИСЦИПЛИНЕ «СТРАНОВЕДЕНИЕ ГЕРМАНИИ»

ФГБОУ ВО «Кемеровский государственный университет»
proskurjakovaanna@gmail.com

Страноведение представляет собой важную дисциплину, которая помогает сформировать лингвокультурологическую компетенцию с помощью разных методов и приемов [6, с. 191]. Освоение дисциплины «Страноведение Германии» имеет большое значение для формирования у студентов общего представления об истории государства, его культуре и о его современных тенденциях. Исследуя интерес студентов к данной дисциплине, было выявлено, что не всегда учащийся проявляют высокий уровень мотивации к её изучению. В связи с этим появляется потребность в нахождении оптимальных вариантов для повышения мотивации для того, чтобы повысить знания в этом предметах.

Мотивация – это основной элемент, обозначающий эффективность обучения. В психологии имеются множество теорий по определению мотивации, например, теория самодетерминации, теория постановки целей и теория ожиданий-ценностей [4]. В педагогике мотивация бывает внутренней (интерес к предмету и к саморазвитию) и внешней (стремление получить хорошую оценку) [5, с. 29]. Для того чтобы создать высокую мотивацию, нужно учитывать внешние и внутренние факторы. Существенным внешним фактором является подача материала, когда изучаемые темы имеют непосредственно прикладное значение или связаны с интересами обучающегося, то их интерес к обучению возрастает. Огромную роль также имеет разнообразие методов обучения, при использовании интерактивных и проблемно - ориентировочных методов обучения, у учащихся значительно проявляется заинтересованность к предмету. Примером может послужить проектная методика. В этой методике предоставляются множество возможностей для преодоления инертности и безынициативности студентов на занятиях, боязни говорить на немецком языке из-за возможных ошибок в речи [8]. Стоит подчеркнуть важность педагогической атмосферы, так как комфортная и поддерживающая обстановка ведет к повышению мотивации студентов. Поддержка преподавателя играет основную роль при изучении дисциплины. Это положительно влияет на успехи учеников, помогая им не бояться совершать ошибок при говорении на немецком языке или нахождении информации по предмету [4]. Повышению мотивации способствует и практическое применение знаний, имея возможность участвовать в различных конкурсах, конференциях, учебных проектах.

Исследуя теоретические основы мотивации и факторов, которые влияют на мотивацию студентов в методической литературе, были выделены следующие способы создания мотивации по дисциплине «Страноведение Германии». Одним из ключевых факторов является актуализация содержания учебного материала, изучаемые темы нужно соединить с конкретными событиями или проблемами, например анализ современных немецких стартапов и их потенциала для карьеры студентов. Важно использовать интерактивные методы, такие как дискуссии, ролевые игры, кейс-стадии – это также эффективные продукты для получения мотивации у студентов. Самый яркий пример: интервью с немцем. Один студент играет жителя Германии, а остальные – журналистов. Задача такой игры как можно больше задавать вопросы о жизни Германии (экология, экономика и т.д.). Стоит отметить использование информационно-коммуникационных технологий – это виртуальные, мультимедийные презентации. Благодаря таким информационным возможностям, процесс приобретает более интересный и увлекательный характер [1]. В качестве примера можно рассмотреть виртуальную экскурсию «Oktoberfest», в которой изложена информация о празднике и присутствует выполнение виртуальных заданий. Немаловажно индивидуализировать процесс обучения. Необходимо учитывать индивидуальные способности и потребности студентов, способствуя повышению их мотивации [2]. Также можно применить проблемно-

ориентированное обучение, что позволяет студентам применять свои знания для решения наиболее важных и реальных проблем [3]. Например, кейс-стадии, где производится анализ реальных кейсов, связанных с историческими событиями (примером может быть объединение Германии), помогает студентам понять сложные взаимосвязи и последствия принимаемых решений. К вышеперечисленному перечню можно добавить использование игровых технологий. Квесты, викторины, деловые игры – самые актуальные игры, которые делают процесс обучения более захватывающим и интересным, что также является важным пунктом в формировании высокой мотивации [1]. Важным компонентом может послужить и организация внеаудиторной работы. Факультативная работа– неотъемлемая часть процесса обучения, при которой можно восполнить пробелы в знаниях или узнать что-то новое [7. с. 1]. Посещение музеев, выставок или культурных мероприятий, связанных с Германией, способствуют расширению кругозора студентов и повышению мотивации. В городе Кемерово существует молодежное объединение «Клуб российских немцев», где можно не только практиковать немецкий язык, но и узнать о Германии.

Проанализировав указанные способы создания мотивации, были выделены практические рекомендации, такие как:

- Регулярное обновление учебного материала посредством включения в него актуальных примеров и кейсов.
- Сочетание методов обучения между собой. Например, использовать традиционные лекции с интерактивными и проблемно-ориентированными методами. Стоит заметить, что интерактивных технологий не должно быть много, так как это может привести к тому, что студент может со временем потерять концентрацию и внимание, что может усугубить ситуацию с мотивацией.
- Использование ИКТ в меру.
- Похвала, поддержка и помощь преподавателя помогают студенту чувствовать себя комфортно и не бояться работать на семинарах.
- Поиск индивидуального подхода к каждому, так как у всех студентов разный уровень знания немецкого языка.
- Организация проектной деятельности и право выбора темы самим обучающимся.
- Обратная связь от студентов, позволяющая не только выявлять уровень интереса, но и предлагать новые методы для преподавания.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что создание мотивации при изучении дисциплины «Страноведение Германии» является важном условием успешности образовательного процесса и требует больших знаний в этом предмете. Использование способов создания мотивации, основанных на теоретических принципах и практических советов, даст возможность повысить интерес к изучению дисциплины. Помимо этого, необходимо уделять внимание индивидуальным интересам студентов, для того, чтобы процесс обучения был релевантным и результативным. Также наблюдение за динамикой мотивации, её изменения может помочь преподавателю корректировать свои подходы. В конечном итоге, повышение мотивации – это командная работа преподавателя и студентов. Совместные усилия помогут достичь высоких результатов в изучении предмета, а также, сделать его изучение увлекательным и запоминающимся опытом.

Литература и источники

1. Алексеева М.Г., Фролова В.А. Обучение страноведению на языковом факультете с использованием информационно-коммуникационных технологий // Казанский педагогический журнал. 2020. №5 (142).
2. Божович Л.И. Проблемы формирования личности. М.: Издательство «Институт практической технологии», Воронеж: НПО «МОДЭК», 1995.
3. Зимняя И.А. Педагогическая психология. М.: Логос,2000.

4. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. СПб.: Питер, 2000.
5. Маркова А.К. Формирование мотивации учения: Книга для учителя. М.: Просвещение,1983.
6. Смирнова А.Г., Горбова Н.В. Формирование лингвокультурологической компетенции на занятиях по иностранному языку через изучение аутентичных песен. Новосибирск, 2024. – С.190-196
7. Шафарь В.Н. Внеурочная деятельность студентов, как условие творческого развития и обучения. г. Строитель,2024.
8. Юсупова А.М. Проектная методика как новая педагогическая личностно-ориентированная технология.

Научный руководитель – к.ф.н., доцент Смирнова А.Г.,ФГБОУ ВО «Кемеровский государственный университет»

УДК 373.292

Солопова А.А. **СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ РАЗВИТИЯ ВНИМАНИЯ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ ВОЗРАСТНОЙ НОРМЫ И ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ**

ФГБОУ ВО «Кемеровский государственный университет»
alenkei62@gmail.com

Внимание – одно из важнейших психических процессов, которое закладывается в дошкольном возрасте и формирует базовые навыки, но у некоторых дошкольников может наблюдаться задержка психического развития.

Термин «задержка психического развития» был введён Г. Е. Сухаревой в 1959 году. Он обозначает отставание в психическом развитии ребёнка, которое требует особого коррекционного подхода в обучении. При наличии такого подхода ребёнок может обучаться по общей программе государственного стандарта школьных знаний. Задержка психического развития проявляется в замедленном эмоционально-волевом созревании, что может выражаться в различных формах инфантилизма, а также в недостаточности или задержке развития познавательной деятельности. Диагноз ЗПР обычно устанавливается до младшего школьного возраста. Если признаки недоразвития психических функций сохраняются в более старшем возрасте, это может указывать на олигофрению (умственную отсталость). Чаще ЗПР встречается как синдром, а не как самостоятельная нозологическая форма [4].

Ульенкова У.В. в своем исследовании пишет о том, что, используя эмпирические исследования, ей удалось сравнить мыслительную деятельность двух групп - воспитанники диагностико- коррекционных подготовительных к школе групп (200 человек) и дошкольных учреждений обычного типа (450 человек). В массовом дошкольном учреждении 84 % детей смогли справиться с мыслительными задачами, опираясь на общие представления и элементарные житейские понятия. При этом 26,4 % испытуемых смогли решить задачи самостоятельно, а 57,6 % — при условии некоторого внешнего контроля за их мыслительной деятельностью.

Результаты детей из диагностико-коррекционных групп оказались другими. Адекватное решение мыслительных задач оказалось недоступным для 90 % детей. 77 % из них пытались решать задачи под влиянием внешних побуждений, таких как вопросы взрослого или организованные им практические действия. Остальные 13 % даже не пытались решать задачи, они как бы не осознавали их наличие [5].

Анализируя развитие внимания у двух групп дошкольников, можно обнаружить определённые отличия: У детей старшего дошкольного возраста без задержки психического развития (ЗПР) наблюдается более высокая устойчивость внимания по сравнению с детьми, имеющими ЗПР. Старшие дошкольники без ЗПР проявляют большую способность к сосредоточению на задаче, чем дети с ЗПР. Дошкольники старшего возраста без ЗПР демонстрируют лучшие навыки распределения внимания а также дети старшего дошкольного возраста без ЗПР быстрее переключаются с одной задачи на другую.

По Ульенковой У.В. причинами задержки психического развития чаще всего могут быть патологии внутриутробного развития или в первый год жизни ребенка, а также генетические заболевания.

Что же касается воспитанников из образовательных дошкольных учреждений, главными особенностями внимания как когнитивного процесса выступает осознанный процесс и познание более сложных понятий.

Стоит отметить, что говорится о непроизвольном внимании, так как произвольное начинает активно развиваться у учеников младших классов. Поскольку внимание — это составляющая сознания, которая влияет на качество когнитивных процессов, для его гармоничного развития у ребёнка важно учитывать ряд факторов и следить за различными сторонами его жизни. Если этого не делать, уровень внимательности может оказаться недостаточным, что плохо скажется на способности воспринимать и запоминать информацию.

Исследования, проведённые Т. Е. Рыбаковой, подтверждают, что у детей с ЗПР наблюдаются значительные трудности в развитии основных свойств внимания по сравнению с нормально развивающимися сверстниками [2]. Работы Л. Ф. Симоновой также показывают, что дети с ЗПР испытывают сложности с концентрацией и устойчивостью внимания [3].

Для успешного развития внимания у детей с ЗПР необходимо проводить специальные занятия, направленные на улучшение устойчивости, концентрации, распределения и переключаемости внимания. Также важно создавать условия, которые помогут детям с ЗПР чувствовать себя комфортно и уверенно, что способствует улучшению их внимания. Так, В работе Екжановой Е. А. и Стребелевой Е. А. «Коррекционно-педагогическая помощь детям раннего и дошкольного возраста с проблемами в развитии» отмечается, что методики развития внимания для детей в норме и для детей с задержкой психического развития (ЗПР) имеют существенные различия. Для детей в норме методики развития внимания направлены на улучшение способности концентрироваться, распределять внимание и быстро переключаться между задачами. Занятия строятся с учётом возрастных особенностей и уровня развития ребёнка, используются игровые и наглядные методы для повышения интереса и эффективности обучения.

В случае с детьми с ЗПР методики развития внимания требуют более индивидуального подхода. Упражнения и задания адаптируются под уникальные особенности каждого ребёнка, часто разбиваются на более мелкие и простые шаги. Важную роль играют наглядные материалы и игровые методы, которые помогают удерживать внимание и лучше усваивать информацию. Также для детей с ЗПР занятия могут быть более короткими и частыми, с регулярными перерывами, чтобы избежать переутомления. Кроме того, в работе с детьми с ЗПР активно привлекаются родители и специалисты (психологи, дефектологи), что является неотъемлемой частью процесса развития внимания. Это подчёркивает комплексный и мультидисциплинарный подход к коррекционно-педагогической помощи детям с проблемами в развитии [1].

Таким образом, понимание различий в развитии внимания между детьми возрастной нормы и детьми с ЗПР является ключевым фактором для разработки продуктивных методик обучения с использованием дидактических игр, способствующих гармоничному развитию каждого ребёнка.

Литература и источники

1. Екжанова, Е. А. Коррекционно-педагогическая помощь детям раннего и дошкольного возраста с проблемами в развитии / Е. А. Екжанова, Е. А. Стребелева — М.: Каро, — 106 с.
2. Рыбаков, Т. Е. Особенности развития внимания у детей с задержкой психического развития / Т. Е. Рыбаков // Психологическая наука и образование. — 2016. — № 4. — С. 56–63.
3. Симонова, Л. Ф. Развитие внимания у детей с задержкой психического развития: методические рекомендации / Л. Ф. Симонова. — М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2020. — 128 с.
4. Сухарева, Г.Е. Клинические лекции по психиатрии детского возраста / Г.Е. Сухарева. – М.: Медицина,1959. – Т. 2. – С.54
5. Ульенкова, У.В. Шестилетние дети с задержкой психического развития / У.В. Ульенкова. – М.: Педагогика, 1990. –184 с

Научный руководитель – к.психол.н., доцент Козловская Н.А., ФГБОУ ВО «Кемеровский государственный университет»

УДК 808.54

Тапеха В.В. РИТОРИЧЕСКИЕ УМЕНИЯ В ПОДГОТОВКЕ СТУДЕНТОВ ВУЗА К ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

ФГБОУ ВО «Кемеровский государственный университет»
Vi.Tapeha@yandex.ru

Введение

Эффективная подготовка будущих педагогов требует формирования комплекса компетенций, включающих как предметные знания, так и умение эффективно взаимодействовать с аудиторией. В этой связи особое внимание уделяется развитию риторических умений, которые играют ключевую роль в успешном осуществлении профессиональной деятельности учителя. Овладение искусством красноречия позволяет педагогу не только донести учебный материал до учащихся, но и вовлечь их в процесс обучения, мотивируя к активной познавательной деятельности.

Риторика как наука изучает способы эффективного общения, аргументации и убеждения, что делает её важным инструментом в образовательной среде. Современные требования к педагогической профессии предполагают наличие у будущего специалиста развитых коммуникативных навыков, позволяющих устанавливать контакт с учениками, коллегами и родителями. Современные преподаватели не стремятся развить свои коммуникативные навыки по причине стереотипов:

☐ Коммуникативные навыки - это врождённый талант и их бессмысленно развивать

☐ Коммуникативные навыки не влияют на познавательные способности учеников и их вовлеченность в образовательный процесс

Цель данной работы заключается в анализе развития коммуникативных способностей и выявлении эффективных методов. Исследование направлено на определение ключевых аспектов, способствующих формированию необходимых навыков публичного выступления на примере ораторов, которые, работая над собой, смогли добиться признания общества.

Чтобы разобрать проблему подробнее, обратимся к истории и ее первым примерам.

Демосфен — выдающийся оратор Древней Греции, прославившийся своими страстными речами и мастерством риторики. Его жизнь была наполнена преодолением трудностей, политической борьбой и стремлением к совершенствованию в ораторском искусстве.

Демосфен, несмотря на физическую слабость и дефекты речи начал заниматься ораторским искусством. Его первые попытки были неудачными — публика смеялась и выгоняла его со сцены из-за тихого голоса, нечёткой дикции и заикания. После нескольких

провалов Демосфен обратился за советом к другу-актеру, который открыл ему значение выразительности речи. Решив преодолеть свои недостатки, Демосфен начал интенсивную работу над собой. Он использовал различные методы тренировки: подвешивал меч над плечом, чтобы контролировать нервный тик, говорил с камнями во рту для улучшения артикуляции, упражнялся в произнесении речей на морском берегу, пытаясь перекричать шум волн, и даже слушал рычание щенка, чтобы справиться с картавостью. Стремясь достичь совершенства, он брил голову наполовину и репетировал свои выступления при свете лампы

Им были определены основные этапы подготовки публичного выступления:

«изобретение» (подбор необходимого материала, фактических данных и доказательств);

«порядок» (план, распределение собранного в целях наибольшей убедительности и способности воздействовать на слушателей);

«словесное выражение» (обработка материала с литературной точки зрения);

«память» (разучивание написанного текста наизусть);

«разыгрывание» (художественное исполнение)

Долгие годы упорной работы над собой позволили Демосфену достичь желаемого – он не только смог выступать перед публикой, но и добился небывалого успеха и стал великим оратором.

Уинстон Черчилль

Пользовался популярностью «нудного» политика. Бывало, что он мог забыть нить повествования или бормотал себе под нос. Публика не приветствовала его выступления и встречала насмешками. Черчилль приложил не малое количество усилий для совершенствования свого стиля. Он использовал приемы, которые открыл для себя еще Демосфен в Древней Греции.

«Отныне он тщательно продумывал текст каждого своего выступления и часами репетировал перед зеркалом, запоминая каждое слово. Случалось, он громовым голосом, нараспев декламировал свои монологи, лежа в ванне. Черчилль принимал меры предосторожности и во время самого выступления — всегда держал под рукой стопку конспектов, чтобы в случае чего не ударить в грязь лицом».

Юрий Левитан

Путь всеми известного и любимого диктора в том числе не был легким. Каков смысл иметь талант, если не умеешь им пользоваться?

Юрий Левитан мог стать инженером-моторостроителем, а не всемирно-известным диктором: приемной комиссии московского кинотехника не понравился его владимирский акцент или «оканье». Левитан не сдался и пошел на курсы телеведущих. Голос у него был выразительным с детства — его прозвищем было «Труба» — но работать над дикцией все равно пришлось. Например, Юрий читал тексты, стоя на голове. Уже будучи опытным диктором, он в 1936 году специально поступил на курс актерского мастерства. Только упорство и целеустремлённость помогли достичь вершин.

Авраам Линкольн

Будущий президент США - сын фермеров. В общей сложности посетил школу не больше года. Он 18 раз проигрывал на выборах. Но никогда не сдавался и говорил, что решимость добиться успеха важнее всего другого. В 1861 году он стал 16-м президентом США.

Авраам Линкольн был одним из самых красноречивых ораторов в истории человечества. Но мало кто знает, что его всегда терзало чувство собственной неполноценности, а в присутствии женщин он сильно робел и не мог сказать и слова.

Занимаясь постоянным самообразованием и развитием, он стал оратором, который мог дискутировать с образованнейшими людьми своего времени и поднялся до таких высот в ораторском искусстве, каких редко достигали другие ораторы.

Линкольн никогда не сдавался и всегда говорил, что решимость добиться успеха важнее всего другого.

Заключение

Проведенное исследование подчеркивает значимость риторических умений в процессе подготовки студентов педагогических вузов к будущей профессиональной деятельности.

Важнейшими направлениями работы являются улучшение навыков публичных выступлений, ведение диалогов и аргументированного спора, а также овладение техникой эмоциональной подачи материала.

Практическая ценность исследования заключается в возможности разработки методических рекомендаций для преподавателей педагогических дисциплин, направленных на интеграцию элементов риторического образования в учебные программы. Это позволит будущим учителям не только успешно справляться с профессиональными обязанностями, но и стать активными участниками образовательного процесса, способствующими формированию гармоничной и творческой личности учеников.

Таким образом, формирование риторических умений является неотъемлемой частью качественной подготовки студентов педагогических специальностей, обеспечивая их готовность к эффективной педагогической деятельности в современных условиях.

Литература и источники

1. Козлова Л. Ю., Тугова Л. Н., Хубиева Ф. М. О функциональной грамотности как элементе целостного процесса формирования коммуникативной компетенции обучающихся // Проблемы современного педагогического образования. – 2023. – №79-4. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/o-funktsionalnoy-gramotnosti-kak-elemente-tselostnogo-protsessa-formirovaniya-kommunikativnoy-kompetentsii-obuchayuschihsya (дата обращения: 06.04.2025).

2. Кагакина Е. А., Мякишева А. С. Коммуникативные и речевые стратегии студентов вузов как критерий оценки образовательных результатов (на примере направления подготовки 44.03.01 "педагогическое образование") // Вестник Кемеровского государственного университета культуры и искусств. – 2022. – №61. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/kommunikativnye-i-rechevye-strategii-studentov-vuzov-kak kriteriy-otsenki-obrazovatelnyh-rezultatov-na-primere-napravleniya (дата обращения: 06.04.2025).

3. Румянцева Н. М. Основы педагогической риторики М. М. Сперанского // Полилингвиальность и транскультурные практики. – 2007. – №1. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/osnovy-pedagogicheskoy-ritoriki-m-m-speranskogo (дата обращения: 06.04.2025).

Научный руководитель – доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры педагогики и психологии Кагакина Е. А. ФГБОУ ВО «Кемеровский государственный университет»

УДК 37.018.1

Фомичёв Д.А., Донская Н.Ю. ДИСТАНЦИОННОЕ ОБУЧЕНИЕ: ИСТОРИЯ РАЗВИТИЯ, СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ

ФГБОУ ВО «Сахалинский государственный университет»
vitaimaxim93@gmail.com

Дистанционное обучение – инновационная форма организации образовательного процесса, которая имеет большой потенциал для дальнейшего развития. Это связано с различными социально-культурными факторами, начиная от внедрения Федеральных государственных образовательных стандартов и Федеральных образовательных программ, которые нацеливают педагогов на формирование и развитие универсальных учебных действий школьников, создающих мотивацию к самостоятельному получению знаний, заканчивая организацией учебного процесса в условиях пандемий [1, с.28].

В современной педагогической науке дистанционное обучение рассматривается как комплексное явление:

- с точки зрения теории обучения, дистанционная форма обучения исследуется с позиций конструктивизма, социализации и когнитивной теории, в плане восприятия обучающимися информации и осуществления взаимодействия друг с другом и с материалами образовательного курса;
- с точки зрения психологии обучения: изучаются особенности мотивации, самоорганизации и саморегуляции учащихся, так как дистанционное обучение предполагает от них большей ответственности и самостоятельности;
- с точки зрения оценки эффективности: исследуются способы оценки эффективности дистанционной формы обучения, анализ уровня успеваемости школьников, степени удовлетворенности и вовлеченности в учебный процесс [9].

Рассмотрим основные этапы возникновения и развития дистанционного обучения. Дистанционное обучение стало неотъемлемой частью образовательного процесса в XXI веке. С развитием технологий, укреплением сети интернет, обучение стало доступным для более широкого круга людей, особенно в свете глобальных вызовов, таких, как пандемия COVID-19. В связи с этим необходимость в эффективных формах дистанционного обучения стала более актуальной, чем когда-либо.

Первые попытки организовать обучение на расстоянии можно проследить еще в античности, когда философы и ученые передавали свои знания письменно. Например, в Древней Греции и Риме использовались письма и трактаты для передачи знаний. В XIX веке с изобретением печатного пресса и распространением книг обучение стало более доступным в сравнении с античностью.

В 1840-х годах в Великобритании появились первые курсы, которые распространялись дистанционно [2]. Английский ученый Исаак Питман (1813-1897) был одним из тех, кто разработал курсы стенографии и начал рассылать учебные материалы по почте. Его метод стал основой для дальнейших исследований в области дистанционного образования. Так, в книге «Stenographic Soundhand» (1845) описываются методы стенографии и способы дистанционного обучения, которые он использовал для преподавания [2].

Начиная с 1922 года, в США стартовали радиопередачи образовательного контента, что позволило передавать знания более широкой аудитории, а в 1950-1960-х годах с появлением телевидения дистанционное образование стало еще более популярным. В некоторых странах начали запускать образовательные телеканалы, которые предлагали курсы по различным предметам [3].

В 1970-е годы с развитием технологий видеозаписи и магнитофонов дистанционное обучение стало более интерактивным. Появление курсов и обучающих программ на видео дало возможность студентам и школьникам учиться в удобном для них темпе.

С массовым распространением интернета дистанционное образование вступило в новую эру. Появились первые онлайн-курсы и платформы, к примеру, Open University в Великобритании, которые предлагали доступ к образовательным материалам через интернет.

В 1999 году произошло создание первой полноценной системы управления обучением (Learning Management System, или LMS), что позволило обучающимся и преподавателям взаимодействовать в онлайн-формате. Это стало отправной точкой для создания в будущем таких образовательных платформ, как Moodle и Blackboard. В современных исследованиях Дженифер Кэмерон изучается взаимодействие в онлайн-среде, предлагаются рекомендации по созданию эффективных дистанционных курсов, анализируются принципы проектирования онлайн-курсов на основе эмпирических исследований.

Современные формы дистанционного обучения активно развиваются в России и за ее пределами благодаря технологическим достижениям и изменениям в педагогической практике. В работах современных отечественных ученых и педагогов можно выделить несколько ключевых аспектов и форм дистанционного обучения:

1. микрообучение: этот подход подразумевает использование коротких, легко усваиваемых модулей обучения. По мнению Н. А. Тарасова, микрообучение позволяет адаптировать образовательный процесс под индивидуальные потребности и графики обучающихся, что повышает мотивацию и вовлеченность [4];

2. смешанное обучение (Blended Learning): современные исследования, например, работы Mijares Illiana, указывают на эффективность сочетания традиционного и дистанционного обучения. Смешанное обучение предоставляет возможность использовать преимущества как очных занятий, так и онлайн-ресурсов, что делает процесс обучения более гибким и разнообразным [5];

3. персонализированное обучение: исследования Е.Р. Минязова акцентируют внимание на том, что дистанционное обучение может быть адаптировано к потребностям каждого обучающегося, использование алгоритмов и аналитики данных помогает педагогам лучше понимать прогресс и трудности обучающихся, что позволяет своевременно корректировать образовательные маршруты [7].

В условиях дистанционного обучения особое внимание уделяется развитию цифровых навыков обучающихся и преподавателей. По мнению А. Н. Чубаревой, наличие необходимых компетенций позволяет участникам образовательного процесса эффективно использовать современные технологии и ресурсы. Возрастает роль платформ МООС (массовые открытые онлайн-курсы) в образовательной системе. Они предоставляют доступ к качественным образовательным ресурсам для широкой аудитории и способствуют повышению уровня образования в стране.

Современные формы дистанционного обучения характеризуются рядом проблем, которые были выявляются в ходе различных исследований, и намеченными перспективами дальнейшего применения.

Таблица 1.

Проблемы и перспективы дистанционного обучения

Проблемы дистанционного обучения	**Перспективы дистанционного обучения**
1. Технические проблемы: - необходимость стабильного интернет-соединения. - отсутствие доступа к современным технологиям у отдельных учеников.	1. Технологическое развитие: - Использование виртуальной и дополненной реальности для создания эффективной интерактивной среды обучения. - Использование искусственного интеллекта для индивидуализации обучения.
2. Мотивация и самоорганизация: - сложности с поддержанием мотивации у обучающихся. - проблемы с самоорганизацией и временем	2. Мобильность и доступность: - Возможность обучения в удобное время в удобном месте, - доступность занятий для обучающихся с особыми образовательными потребностями.
3. Качество образовательного процесса: - недостаточная практическая ориентированность занятий. - недостаточный уровень для интерактивного обучения - ограниченность возможностей общения с преподавателями.	3. Сотрудничество на региональном, национальном и международном уровнях: - возможность обучаться у ведущих педагогов из любой точки мира. - Развитие международных программ и обменов.
4. Социальная изоляция: - ограниченность личных контактов с одноклассниками и педагогами. - проблемы в очной коммуникации	4. Индивидуальный подход к образованию: - Возможность разработки индивидуальных образовательных маршрутов в соответствии с потребностями обучающихся. - использование аналитики для отслеживания

	успехов и проблем обучающихся.
5. Оценка и контроль знаний: - Проблемы с объективной оценкой знаний и навыков. - Возможность мошенничества при сдаче экзаменов и тестов.	5. Интеграция с традиционным образованием: - Смешанные формы обучения, совмещающие онлайн и офлайн элементы. - Разработка гибридных курсов, которые могут быть полезны как для обучающихся, так и для преподавателей.

Таким образом, рассмотренные этапы развития дистанционного обучения, его специфические черты, методические и технические проблемы, свидетельствуют о необходимости дальнейшего изучения данного педагогического феномена, а намеченные перспективы требуют от педагогического сообщества дальнейшего совершенствования компетенций, связанных с эффективным использованием всего арсенала дистанционного обучения.

Литература и источники

1. Коймин, В.А. Информатика и дистанционное обучение / Пособие для преподавателей, учителей и студентов педвузов // В.А. Коймин. – М.: Научная книга. – 2009. – 98 с.
2. Pitman, Isaac (1845). A Manual of Phonography; or, Writing by Sound (7 ed.). London: S. Bagster. Retrieved 4 November – 2010.
3. Петькова Ю.Р. История развития дистанционного образования. положительные и отрицательные стороны МООС // Научный журнал Успехи современного естествознания. – URL: https://natural-sciences.ru/pdf/ (дата обращения: 22.10.2024).
4. Тарасова Н. А. Психологические аспекты электронного обучения: оптимизация эффективности учебного и самообразовательного процессов: [автореферат дис. кандидата психологических наук]: 19.00.07 / Тарасова Наталья Анатольевна; [Место защиты: Британская акад. образования]. – Тверь, 2014. – 163 с.
5. Mijares Illiana. Blended learning: Are we getting the best from both worlds? Literature Review for EDST 561 – URL: http://elk.library.ubc.ca/bitstream/handle/ (дата обращения: 22.10.2024).
6. John Dewey. Experience And Education / John Dewey ––перепечатанное: Free Press. – 1938 – 96 с.
7. Минязова Е. Р. Технология персонализированного онлайн обучения: опыт реализации / Минязова Елена Рабильевна – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/ (дата обращения: 22.10.2024).
8. Сековец Л.С., Белоусова Н.Ю. Развитие дистанционного образования детей-инвалидов и детей с ограниченными возможностями здоровья / Сековец Л. С. Белоусова Н. Ю. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-distantsionnogo (дата обращения: 22.10.2024).
9. Каримулаева Э.М., Курбанова А.М. Сущность и особенности дистанционного обучения в современной образовательной среде / Э.М. Каримулаева А.М. Курбанова – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/suschnost-i-osobennosti-distantsionnogo-obucheniya-v-sovremennoy-obrazovatelnoy-srede (дата обращения: 22.10.2024).

УДК 069.122

Чувалов А.С. ЭКСКУРСИОННО-ПОЛЕВАЯ ВЫЕЗДНАЯ ПРОГРАММА «ПАЛЕОНТОЛОГИЧЕСКИЙ ИНТЕНСИВ» КАК ИНСТРУМЕНТ ФОРМИРОВАНИЯ НАУЧНОЙ КАРТИНЫ МИРА ОБУЧАЮЩИХСЯ.

ФГБУ ВО «Кемеровский государственный университет», Кемерово
achuvalov2017@yandex.ru

Формирование научной картины мира играет ключевую роль в подготовке молодежи к вызовам современного мира. Оно не только развивает аналитические и исследовательские навыки, но и формирует у обучающихся понимание взаимосвязей в обществе и природе. Научная картина мира представляет собой целостный образ окружающей реальности в её главнейших системно-структурных компонентах и характеристиках, формируемых посредством фундаментальных представлений, законов, идей, понятий и смыслов [1, с. 3].

В средней и старшей школе, когда учащиеся знакомятся с более сложными моделями, концепциями, технологическими и природными процессами, происходит дисбаланс между теоретической и практической составляющей при усвоении материала. Форма экскурсионно-полевых выездов позволяет преодолеть этот разрыв, вести наблюдение и изучение природных объектов в их естественных проявлениях, сочетая активный отдых и познавательную деятельность. При проведение полевых выездов могут достигаться задачи: расширение научного и культурного кругозора, ориентация в профессиональном самоопределении, формирование уважения к труду и любви к родному краю.

Одним из объектов для проведения экскурсионно-полевых выездов можно выбирать геологические памятники. Это обуславливается рядом преимуществ. Во-первых, почти на территории каждого региона есть множество геологических объектов, от карьерных выработок до разновозрастных палеонтологических местонахождений. Во-вторых, подобная форма организации занятий способствует активной познавательной деятельности учащихся, дети не только получают теоретические знания в ходе экскурсионной программы, но и отрабатывают практические навыки и умения.

В окрестностях д. Шестаково Чебулинского муниципального округа Кемеровской области-Кузбасса находится крупнейший в России комплекс местонахождений остатков животных динозавровой фауны раннемеловой эпохи. На протяжении 11 лет Кузбасский государственный краеведческий музей организует и проводит геолого-палеонтологические исследования на территории комплекса. Однако, в отличие от академических научно-исследовательских институтов и музеев при вузах, краеведческий музей обязан не только находить, исследовать, систематизировать, хранить объекты природного наследия, но и демонстрировать музейные собрания разновозрастной аудитории, создавая экспозиции, выставки, тематические занятия, программы, музейные лаборатории [2, с. 24-24].

С 8 августа 2022 года в структуру Кузбасского государственного краеведческого музея вошел филиал, расположенный в д. Шестаково, таким образом обеспечив базу для организации и проведения круглогодичных полевых исследований и научно-просветительских мероприятий на территории комплекса. Накопленный опыт и появление новых ресурсов позволило составить и реализовывать образовательную программу для обучающихся средней и старшей школы «Палеонтологический интенсив».

Основная идея занятия заключается в популяризации палеонтологии для обучающихся средней и старшей школы, повышении уровня краеведческой компетентности, а также пробуждении интереса к специальности геолог/палеонтолог, посредством прохождения интенсива. Занятие состоит из посещения и отбора образцов на раннемеловых геологических разрезах на территории Шестаковского комплекса, ознакомления с геолого-палеонтологической коллекцией и деятельностью лаборатории палеонтологии филиала

Кузбасского государственного краеведческого музея, работы с дидактическим материалом и прохождения мастер-класса по извлечению костных остатков из породы.

В программу занятия включен элемент состязания, мотивируя школьников на продуктивную познавательную деятельность. Условно группа детей делится на микрогруппы по 4-5 чел. Микрогруппе выдаётся дидактический материал, который содержит информационные тексты, разбитые по разделам и вариативные задания в конце каждого блока (тесты, зарисовка разрезов, определение костных остатков). В конце каждого этапа микрогруппе отводится время на решение заданий по прослушанной теме, в завершении занятия подсчитывается сумма баллов, микрогруппе, которая набрала больше баллов даётся поощрительный приз.

Условно ход реализации программы занятия можно разделить по этапам:

На первом этапе обучающиеся посещают смотровую площадку, находящуюся на холме местонахождения Шестаково-1 (Шестаковский яр), где участники знакомятся с географией территории, историей открытия и исследований Шестаковского комплекса (с 1953 по 2013 гг.).

В ходе второго этапа участники выходят на берег реки Кия у подножья Шестаковского яра, где на примере берегового разреза даётся краткий обзор особенностей формирования отложений Илекской свиты (литология, седиментология).

На третьем этапе участники занятия посещают местонахождение Шестаково-3. Учащиеся знакомятся с реконструкцией палеоэкологического ландшафта изучаемой территории, получают представление о понятии рефугиума., узнают о разнообразии ископаемой фауны комплекса, получают представление о ее таксономическом составе

В ходе четвертого этапа участники поднимаются на палеонтологический раскоп, узнают о методике проведения раскопок и осваивают практические навыки по определению типов пород и взятию образцов.

На пятом этапе участники посещают лабораторию палеонтологии филиала Кузбасского государственного краеведческого музея. В лаборатории участники знакомятся с порядком и правилами первичной обработки и консервации найденных палеонтологических образцов, а также участвуют в мастер-классе «Палеопрактикум».

Форма занятия была построена на технологии интенсивной организации обучения. Выбранная форма подразумевает передачу обучаемым большого объема учебной информации на основе интенсивных технологий обучения при временном ограничении и без снижения требований к качеству формируемых знаний [3, с. 6].

Продолжительность программы составляет 3,5-4 часа, где чередуются теоретические и практические методы и средства обучения на каждом этапе реализации, что способствует постоянному удержанию внимания и концентрации у обучающихся.

В процессе проведения занятия даются не только теоретические знания по геологии, но и по другим дисциплинам (география, биология, экология, астрономия, химия), так как, без этих предметных знаний школьникам тяжело понять геологическую историю нашей планеты.



Рис 1: Маршрут проведения занятия на карте (1 – смотровая площадка, 2 – берег реки Кия у подножья Шестаковского яра, 3 – Местонахождение Шестаково-3, 4 – филиал ГАУК «КГКМ»)

Литература и источники:

1. Клепиков В. Н. Пути формирования научной картины мира в школе // Школьные технологии. – 2018. – № 5.
2. Феофанова О. А., Демиденко Н. В., Кузьмина Е. А. Организация палеонтологических научных исследований Шестаковского комплекса Кемеровским областным краеведческим музеем // СибСкрипт. – 2015. – № 2-7 (62).
3. Интенсивное обучение: технологии организации образовательного процесса: практическое руководство / И. В. Шеститко, И. А. Турченко, Е. С. Шилова, С. В. Маршина. – Светлая Роща: ГУО «Институт переподготовки и повышения квалификации» МЧС Республики Беларусь, 2014. – 136 с. – EDN TYSJSZ.

Научный руководитель: кандидат педагогических наук, доцент Мичурина Е.С. ФГБУ ВО «Кемеровский государственный университет»

УДК 37.012: 069.12

Шаповалова Н.П. **РЕШЕНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СИТУАЦИЙ И ЗАДАЧ НА УРОКАХ ПЕДАГОГИКИ, СОСТАВЛЕННЫХ НА ОСНОВЕ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ФИЛЬМОВ**
КГКП «Саранский высший гуманитарно-технический колледж им. А. Кунанбаева»
Nadya.shapovalova1@mail.ru

Современная система подготовки учителя претерпевает глобальные изменения. В эпоху развития информатизации, учитель перестал быть ее единственным источником. Он становится консультантом, фасилитатором, диспетчером, тьютором. В следствии чего меняется основная роль преподавателя. Главной задачей становится формирование практических умений и навыков. На это направлены различные технологии, реализуемые в системе технического и профессионального образования Казахстана: модульная, дуальная, кредитная. Новые подходы в образовании опираются на создание в педагогическом процессе коллаборативной среды, включающей в себя совместное обучение при решении проблем.

В концепции развития технического и профессионального образования в Республике Казахстан, разработанной на 2023-2029 годы, сделан акцент на изменение целей и ожидаемых результатов в преподавании. В соответствии с этим, содержание образование должно быть направлено на формирование компетенций будущих выпускников. Компетентностный подход включает в себя концепт деятельностного подхода – «учение через деятельность» и усиливает требования о том, что обучающийся должен уметь применять знания на практике - STEM-подход.

Научить студентов педагогических специальностей, будущих учителей, применять полученные знания на практике, решать, возникающие в школе и классе, ситуации – основная проблема преподавателя педагогики. Профессиональная деятельность учителя как раз и представляет цепь взаимосвязанных между собой педагогических ситуаций и предполагает постоянное решение педагогических задач. Здесь мало только теоретических знаний, важно научить будущих учителей анализировать возникшие ситуации, найти оптимальное решение, а возможно, и изменить у ученика бытующие нормы и ценности в лучшую сторону.

При этом педагог прежде всего остается воспитателем, ежедневно решающим воспитательные задачи. Задача педагогики прежде всего должна состоять не в передаче научных понятий и представлений, а в воспитании учителя-человека, уважающего личность ребенка. И как было отмечено в «Единой программе воспитания» в организациях образования РК - «Воспитание сегодняшнего подрастающего поколения – это та опора, которая завтра будет формировать образ нашей страны. Вот почему образование будет эффективным, если оно основано на ценностях. Ценность способствует формированию системы взглядов, которая лежит в основе жизненной позиции человека, выбора, принятия решений, определяет его действия и поведение».

Помочь в решении этих задач с позиции общечеловеческих ценностей, а иногда просто разумного житейского подхода можно в процессе преподавания педагогических дисциплин. В одном из интервью у А.С. Макаренко спросили: «Как необходимо построить курс педагогики, чтобы вооружить студентов – будущих учителей – необходимыми знаниями?» Он ответил: «Например, я бы ввел как обязательный предмет – постановку голоса. Пригласил бы хорошего артиста, и он поставил бы всем голос. Без постановки голоса очень трудно, это ведь инструмент нашей работы, надо его отточить… Кроме того, я бы еще ввел практические занятия. Вот группа. Один из вас занимает директорское кресло, а другой изображает провинившегося ученика, который обвиняется в том, что сказал неправду. Пожалуйста, разговаривайте с ним, а мы будем смотреть, как вы будете с ним разговаривать. Это очень интересное упражнение, потому что товарищи обсудят, как он разговаривал».

Всем преподавателям педагогики хорошо известен сборник педагогических задач под редакцией Кондрашовой Л.В, «Практикум по педагогике» авторов Г. А. Засобиной, С. Л. Кабыльницкой, Н. В. Савина, сборник задач и упражнений по педагогике под редакцией Додон Л.Л. На них выросло не одно поколение педагогов. Но времена меняются, меняются и взаимоотношения между учителем и учеником. Нужны новые практикумы, которые помогут студентам педагогических специальностей решать и анализировать педагогические ситуации. Для студентов Саранского высшего гуманитарно-технического колледжа им. А.Кунанбаева был создан такой сборник педагогических ситуаций. В данном сборнике предложено для решения и анализа 100 педагогических задач. Но, в отличие от существующих, он создан на видео-отрывках из лучших советских и зарубежных художественных фильмов о школе, учениках, учителе. Задачи в сборнике подобраны по разделам предмета: общая педагогика, дидактика, теория воспитания, школоведение. Кроме этого, видео-задачи сопровождает описание ситуаций и вопросы, которые может задать преподаватель после просмотра ролика.

Вот примеры ситуаций из сборника.

№3 «Все начинается с учителя»

«Розыгрыш» - 1976. Режиссер В. Меньшов

Мария Васильевна Девятова работает в школе 33 года. В свои 55 лет она выпустила не один десяток учеников. Ребята ее выпускного класса подготовили ей поздравления. Но радостную атмосферу отравляет монолог Олега Комаровского. Разозлившись на, выставленную учителем, «единицу», он произносит жестокие слова: «Ваши ученики достигли больших успехов и высот, а Вы просидели 33 года на одном стуле, ничего не добившись в этой жизни». На попытку Таи Петровой сгладить несправедливые слова, Олег бросает ей в лицо оскорбление: «А ты вообще молчи, юродивая».

Вопросы:

1. Что бы вы ответили Олегу?
2. Как вы думаете, есть в слова в словах Олег истина?
3. В чем главное назначение учителя?
4. Учителей надо родиться или можно стать?
5. С какими профессиями сравнивал профессию учителя Ш.А. Амонашвили?
6. Кто или что повлияло на ваш выбор?

https://drive.google.com/open?id=1ZIiJLYf5ZYIJjAEw5d0J4mgA8cG4376j

№55 «Метод кнута и пряника»
«Школа»- 2010. Режиссер В. Гай Германика

В учительской идет разговор о воспитании подростков. Учитель физики Наталья Николаевна Орлова предпочитает использовать метод кнута и пряника, считает, что с любыми подростками можно договорится. Валентина Харитоновна, отработавшая в школе 20 лет, предпочитает классику, а не советы всемирной сети. Арсений Иванович в шутку предлагает воспитывать на примере телепередачи «Дом 2».

Вопросы:

1. Назовите особенности подросткового периода?
2. Что подразумевает Наталья Николаевна под понятием «гормональный взрыв»?
3. Как вы считаете, проявление агрессии у подростков, это следствие «гормонального взрыва» или особенности характера?
4. В.А.Сухомлинский, которого упоминает Валентина Харитоновна, метод кнута и пряника сравнивал с «крутыми поворотами», считая, что повиновение из страха превращает человека в животное, бессердечное существо. А как думаете вы?
5. Какие Вы можете дать советы по воспитанию подростков?

https://drive.google.com/open?id=1LLbRyNdO9GWbsTB6FL4j-7_WDXzGN_kx

№68 «Изгой»
Учителя - 2019. Режиссеры И. Куликов, Н. Грамматиков

Оксана Селезнева выше своих одноклассников. И это послужило причиной ее травли. Однажды, девочки в раздевалке забрали ее одежду и вытолкнули в коридор, где уже поджидали одноклассники с телефоном. Видео сразу выложили в интернет. По требованию директора классный руководитель начала выяснять виновников, но так как никто не сознался, назначила наказание – дополнительные занятия. Положение Оксаны только ухудшилось.

Вопросы:

1. Что может стать причиной травли у подростков?
2. Какие ошибки допустил классный руководитель?
3. Как поступить учителю в данной ситуации?

https://drive.google.com/file/d/1FcQp4eF2eOGm8yXPez0ozB6GUoI7jzLl/view?usp=drive_link

Решение педагогических задач разнообразит проведение лекции или семинарского занятия со студентами, заставляет задуматься, принять участие в диалоге или поспорить. Кроме этого, авторы ставят цель приобщить студентов, будущих учителей, к кинематографическому искусству. Известный сценарист, кинорежиссёр Илья Фрэз высказал главную идею своих фильмов об учителях: «Не только обширный багаж знаний определяет сегодняшнего учителя, в первую очередь – талант быть человеком, талант любить человека. Талант души. Без этого не может быть педагога».

Большинство отрывков – это классика советского и современного кино. Для этого указаны названия и фамилии создателей фильма, год выпуска. Данный сборник апробирован преподавателями педагогики и, по нашему мнению, создает положительный воспитательный эффект и интерес к изучаемому предмету.

Литература и источники

1. Концепция развития дошкольного, среднего, технического и профессионального образования Республики Казахстан на 2023 – 2029 годы. Постановление Правительства Республики Казахстан от 28 марта 2023 года № 249
2. «Единая программа воспитания» в организациях образования. Приказ Министерства Просвещения РК № 294 от 19.09.2023
3. Макаренко А. С. Педагогические сочинения: В 8-ми т. Т. 4 М.: Педагогика, 1984.
4. «Розыгрыш» -1976. Режиссер В. Меньшов.
5. «Учителя» - 2019. Режиссеры И. Куликов, Н. Грамматиков
6. «Школа»- 2010. Режиссер В. Гай Германика
7. Фрэз И.А. https://litmir.club/br/?b=277789&p=23

ПРОБЛЕМЫ ПСИХОЛОГИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

УДК 159: 378

Бойко Д.А. **ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ОСОЗНАННОЙ САМОРЕГУЛЯЦИИ СТУДЕНТОВ ВУЗА**

ФГБОУ ВО «Кемеровский государственный университет»

molnixd@mail.ru

Аннотация: в статье рассмотрено развития осознанной саморегуляции студентов ВУЗА, рассматриваемой как многоуровневая и динамическая система, включающая процессы, состояния и свойства, обеспечивающие целенаправленную активность человека.

В начале представлены и проанализированы подходы к пониманию осознанной саморегуляции, включая работы В.И. Моросановой, О.А. Конопкина, К.А. Абульхановой-Славской, Б.В. Зейгарник и В.П. Бояринцева. Разработано рабочее определение.

Рассматриваются особенности саморегуляции в студенческом возрасте, объясняется важность данного процесса. Также проводится исследование развития саморегуляции у студентов-психологов. Для диагностики и анализа саморегуляции использован опросник В.И. Моросановой «Стиль саморегуляции поведения – ССПМ 2020», результаты которого показали преобладание стилей настойчивости и программирования действий среди студентов. Делается вывод, что осознанная саморегуляция у студентов присутствует и развита довольно неплохо, но требуется определенная работа по улучшению.

Для того чтобы рассматривать особенности развития осознанной саморегуляции студентов ВУЗА необходимо дать определение. В исследованиях В. И. Моросановой осознанная саморегуляция рассматривается как !многоуровневая и динамическая система, включающая процессы, состояния и свойства, которые обеспечивают целенаправленную активность человека» [5]. О. А. Конопкин акцентирует внимание на произвольности регуляции и роли субъекта в осознании своих состояний и задач, выборе условий деятельности, подборе способов преобразования ситуации и оценке результатов.[4]. В концепции К. А. Абульхановой-Славской саморегуляция трактуется как «механизм, координирующий различные личностные качества и обеспечивающий целостность функционирования личности в деятельности»[1].

Другие исследователи делают акцент на процессуальном и функциональном аспектах саморегуляции. Б. В. Зейгарник определяет ее как сознательный процесс управления поведением, подчеркивая регулятивные функции психики[3]. В свою очередь, В. П. Бояринцев рассматривает саморегуляцию, как механизм, обеспечивающий баланс между изменчивостью

и устойчивостью психической активности, где активность проявляет динамическое развитие, а саморегуляция способствует ее стабильности [2].

Анализ данных подходов позволил разработать рабочее определение, объединяющее ключевые характеристики осознанной саморегуляции. осознанная саморегуляция — это метаресурс, который включает такие универсальные и специальные компетенции человека, которые способствуют осознанной и самостоятельной способности выдвигать цели и управлять их достижением.

Студенческий возраст - это период активного развития саморегуляции, вернее, ее составляющих (планирования, моделирования и др.), что влияет на динамику общего уровня саморегуляции. Данный возрастной этап характеризуется интенсивным когнитивным и личностным развитием, а также расширением социальной и профессиональной активности, что требует от студента высокого уровня саморегуляции для эффективного взаимодействия с окружающей средой и решения поставленных задач.

Развитие саморегуляции в студенческом возрасте во многом определяется сложными взаимодействиями физиологических, психологических и социальных факторов. Когнитивное развитие на данном этапе способствует совершенствованию способности к планированию и прогнозированию будущих событий, что формирует предпосылки для целенаправленного управления своей деятельностью. Развитие рефлексивных способностей позволяет студентам более осознанно оценивать свои действия, корректировать поведение и адаптироваться к изменяющимся обстоятельствам.

Процесс формирования осознанной саморегуляции в студенческом возрасте активно развивается в рамках учебно-профессиональной деятельности, которая становится основным контекстом для этого процесса.

Существенную роль в становлении саморегуляции играет учебно-профессиональная деятельность, которая предъявляет повышенные требования к организованности, дисциплине и способности самостоятельно управлять учебным процессом.

Успешность этого развития напрямую влияет на эффективность будущей профессиональной деятельности. Важным аспектом здесь является развитие субъективного контроля, а также потребности в осознанном планировании, моделировании, программировании действий и оценивании своих результатов.

В студенческом возрасте молодые люди начинают более осознанно подходить к анализу условий, необходимых для достижения целей, что способствует не только достижению текущих результатов, но и построению будущих планов. Такой подход требует постоянного анализа получаемых результатов и их коррекции в соответствии с поставленными целями.

Важную роль в процессе развития осознанной саморегуляции играет ценностно-мотивационная сфера студента. Ценности формируют основу личностной направленности, они отражают отношения человека к самому себе, окружающему миру и другим людям. Нарушение гармонии ценностных ориентаций затрудняет процесс саморегуляции и снижает способность эффективно справляться с жизненными трудностями и профессиональными вызовами.

Нами была сформирована выборка исследования из 20 человек, студенты психологического факультета в возрасте 18-20 лет. В процессе исследования были использованы следующие методы сбора эмпирического материала: Опросник «Стиль саморегуляции поведения – ССПМ - 2020» В.И. Моросановой [6].

«Опросник предназначен для диагностики, осознанной саморегуляции человека и анализа ее стилевых особенностей в различных жизненных ситуациях и видах активности. Он включает 28 утверждений, распределенных по 7 шкалам: планирование целей, моделирование значимых условий, программирование действий, оценивание результатов, гибкость, надежность и настойчивость, по четыре утверждения в каждой шкале. При обработке данных высчитывается сумма баллов по каждой шкале» [6].

Преобладание в шкале указывает на определенные особенности: планирование целей — способность осознанно ставить и планировать цели, моделирование условий — умение анализировать внешние и внутренние условия для достижения целей, программирование действий — уровень осознанности в действиях, оценивание результатов — способность оценивать собственные действия, гибкость — способность адаптировать планы в зависимости от обстоятельств, надежность — умение оценивать эффективность и надежность целей, настойчивость – упорство и твердость в достижении целей.

Также можно рассчитать общий уровень саморегуляции, который характеризует степень сформированности системы осознанной саморегуляции произвольной активности.

При сравнении частоты выявляемости высокого показателя признака по результатам анкетирования по опроснику В.И. Моросановой «Стиль саморегуляции поведения – ССПМ 2020» отмечалась тенденция к большей частоте встречаемости высоких показателей в разделе планирования целей среди зрелых респондентов.

Полученные результаты отображены в таблице 1.

Таблица 1

Сравнительная частота выявления высокого показателя признака по опроснику В.И. Моросановой «Стиль саморегуляции поведения – ССПМ 2020» в группе юных и зрелых респондентов

Признак	Респонденты
Планирование целей	5 (25,0%)
Моделирование значимых условий достижения целей	7 (35,0%)
Программирование действий	8 (40,0%)
Оценивание результатов	6 (30,0%)
Гибкость	7 (35,0%)
Надежность	8 (40,0%)
Настойчивость	8 (40,0%)
Общий уровень саморегуляции высоких показателей (20 – 35,7%)	6 (30,0%)

Обработка результатов исследования опросника «Стиль саморегуляции поведения – ССПМ - 2020» В.И. Моросановой; позволила выделить, что в у студентов больше проявлен стиль саморегуляции:

Настойчивость, это значит, что данным респондентам свойственно упорство в достижении поставленных целей, они легко преодолевают трудности на своем профессиональном пути, не останавливаются при малейших неудачах, а также действуют по плану и достигают намеченной цели. Данные респонденты проявляют упорство в достижении поставленных целей.

Программирование действий. Данные респонденты четко выстраивают планы достижения целей, им важно детально продумывать свои действия, не действовать спонтанно и наобум, а именно по четко расписанной схеме. При этом, программа в процессе достижения может меняться, но респондентам важно продумать и это изменение.

Гибкость как стиль саморегуляции также является характерной особенностью данной группы. Респонденты демонстрируют способность быстро адаптироваться к изменяющимся обстоятельствам, оперативно корректировать свои первоначальные планы и адекватно реагировать на новые условия.

Менее выраженными в данной группе являются такие показатели, как моделирование значимых условий достижения целей и надежность. Это может свидетельствовать о том, что студенты не всегда осознают ключевые условия, необходимые для реализации своих замыслов, и не всегда проявляют устойчивость в реализации намеченного плана.

Таким образом, данная группа студентов характеризуются высокой настойчивостью, склонностью к программированию своих действий и выраженной гибкостью, что позволяет им успешно адаптироваться к изменяющимся обстоятельствам. Однако менее выраженная надежность и моделирование условий достижения целей могут указывать на недостаточную устойчивость их регуляторных процессов в долгосрочной перспективе. В целом, следует сделать вывод, что осознанная саморегуляция у студентов присутствует и развита довольно неплохо, но требуется определенная работа по улучшению.

Литература и источники

1. Абульханова-Славская К.А. Стратегии жизни / К.А. Абульханова-Славская. М.: «Бизнес-школа «Интел-синтез», 2010. 247 с.

2. Боярницев В. П. Структурно-функциональный анализ динамических проявлений саморегуляции поведения человека / В.П. Боярницев // Психология активности и саморегуляции поведения и деятельности человека. Свердловск, 1989. 40 с.

3. Зейгарник Б.В., Братусь Б.С. Очерки по психологии аномального развития личности. / Б.В. Зейгарник. М.: Сфера, 1996. 249 с.

4. Конопкин О.А. Психологические механизмы регуляции деятельности / О.А. Конопкин. М.: Сфера, 2000. 289 с.

5. Моросанова В.И. Осознанная саморегуляция и отношение к учению в достижении учебных целей / В.И. Моросанов. М.; СПб.: Нестор-История, 2017. 380 с.

6. Моросанова В.И. Диагностика осознанной саморегуляции учебной деятельности: новая версия опросника ССУД-М / В.И. Моросанова // Теоретическая и экспериментальная психология. 2017. № 2. С. 27-38.

Научный руководитель – к.п.н., доцент Медовикова Е.А., ФГБОУ ВО «Кемеровский государственный университет»

УДК 316.77: 37

Васькин Т.Д., Шевчик В. Л. **ПРОБЛЕМЫ МЕЖЛИЧНОСТНОГО ОБЩЕНИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ**

ФГБОУ ВО «Кемеровский государственный университет»
Timofey-vaskin@mail.ru , valeriashevchik301@gmail.com

В современном мире общение является важнейшей частью жизни человека. Так как человек существо общественное, коммуникации с другими членами социума занимают большую часть его жизни. Общение затрагивает все сферы деятельности, с которыми человек взаимодействует. Межличностная коммуникация является ключевым элементом взаимодействия между людьми и важным фактором успеха в любой организации. Кроме того, она способствует развитию доверия и сотрудничества между коллегами, что важно для создания благоприятных условий в коллективе. В образовательной среде общение особенно важно, оно влияет на то, как мы учимся, работаем и воспринимаем себя в профессиональном сообществе. Однако, часто возникают проблемы, связанные с недостаточной эффективностью межличностного общения.

В статье рассматривается проблема токсичного общения в образовательной среде. Для более точного понимания этого явления необходимо определить ключевые понятия. Корпоративное общение – это обмен информацией внутри организации, так и за ее пределами. Внутреннее деловое общение представляет собой общение внутри коллектива. Оно может быть и положительным, способствующим достижению целей, и отрицательным приводящим к конфликтам. Отрицательное общение создает проблемы при взаимодействии между сотрудниками, оказывает негативное влияние на эмоциональное состояние людей работающих друг с другом. Его также называют «токсичным» [1]. В педагогическом

коллективе токсичное общение способствует росту эмоционального выгорания, увеличению количества конфликтных ситуаций и снижению качества образовательного процесса.

Коммуникативное поведение индивида оказывает значительное влияние на эмоциональное состояние окружающих людей, оно может быть, как положительным, так и отрицательным. В своей книге Connected профессор Гарварда Николас Кристакис и политолог Джеймс Фаулер показывают, что счастье распространяется не только между парами людей, но и от человека к его друзьям, к друзьям его друзей, а затем и к их друзьям. Другими словами, если друг вашего друга станет счастливее, вы тоже можете стать счастливее. Их результаты показывают, что даже частое, поверхностное общение лицом к лицу может сильно повлиять на счастье [2]. Негативные коммуникационные паттерны также подтверждены распространению.

Представляющийся незначительным акт грубости может отразиться на сообществах, затронув людей в нашем обществе, с которыми мы можем взаимодействовать напрямую или косвенно. Вероятность возникновения этого эффекта возрастает, если у преподавателя сформировался шаблон токсичного поведения, который определяется как устойчивый, повторяющийся набор негативных суждений, чувств и поведенческих намерений по отношению к другому человеку. Поэтому необходимо, быстрое выявление и нейтрализация токсичных коммуникационных стратегий. В некоторых случаях единственный способ снизить негативное влияние токсичных сотрудников ограничить с ними взаимодействие[3].

Александра Гербаси и Эндрю Паркер обнаружили, что эффект от одного неприятного случая больше, чем от положительного действия [4]. Это означает, что большинство коллег нередко оказываются вовлеченными в неблагоприятные ситуации, что способствует распространению негативных последствий. К таким относятся: меньший объем обмена информацией, резкое снижение мотивации и производительности, а также неудовлетворение рабочим процессом. Вместо того, чтобы сосредоточиться на достижении поставленных перед ними задач, когнитивные ресурсы сотрудников, скорее всего, будут потрачены на анализ их отношений и на поиск способов обхода этого человека. Коллективы, не имеющие лидера, испытывают большое количество конфликтов и меньше сплоченности и доверия, что приводит к снижению способности решать проблемы, а также общему снижению производительности.

Дисфункциональная коммуникация в образовательной среде способствует формированию неблагоприятного психологического климата, снижению мотивации и росту текучести кадров. Например, в учебных заведениях наличие большего количества негативно настроенных сотрудников вредит работе всего коллектива, что приводит к текучести кадров. Более того, было обнаружено, что с наибольшей вероятностью уйдут лучшие специалисты.

Итак, наличие токсичного сотрудника в педагогическом коллективе создает напряженность и конфликты, а также неблагоприятно влияет на учеников. Негативное влияние распространяется не только на непосредственное окружение человека, но и на коллег, находящихся в тесном взаимодействии с токсичным сотрудником, увеличивая вероятность формирования у них аналогичного деструктивного поведения. Чтобы минимизировать отрицательное влияние и сохранить эмоциональное равновесие, важно знать эффективные приемы и методы (см.таблицу №1).

Таблица 1

Приемы и методы при взаимодействии с токсичными людьми:

Прием/метод	описание
Сохранение спокойствия	Старайтесь сохранять спокойствие и не вступайте в конфликт. Не реагируйте на провокации и избегайте эмоциональные реакции.
Дистанцирование	Оптимальной стратегией взаимодействия является максимально дистанцироваться от человека, создающего негативные ситуации.

Беседа	Объясняйте окружающим, как снизить влияние токсичного общения, учите их защищаться от манипуляций.
Использование юмора	Легкая шутка может снизить уровень агрессии в общении.
Обращение к руководству	Если ситуация становится неуправляемой, сообщайте о проблеме вышестоящим сотрудникам.

Таким образом, токсичное общение – серьезная проблема образовательной среды, влияющая на эмоциональное состояние сотрудников и качество учебного процесса. Негативная атмосфера в коллективе снижает мотивацию и эффективность работы, приводит к потере квалифицированных кадров и ухудшает образовательные результаты обучающихся. Для предотвращения такого общения необходимо создавать безопасную и уважительную образовательную среду, где каждый участник чувствует себя комфортно.

Литература и источники

1. Виданов Е. Ю. Токсичный и душный как коммуникативные характеристики человека // Казанская наука. – 2021. – № 12. – С. 56–58. – URL: https: // elibrary.ru / download / elibrary _47503319_30431497. pdf (дата обращения: 03.04.2025).
2. Фаулер Дж., Кристакис Н. А. Связанные одной сетью. – Back Bay Books, 2011. – 368 с.
3. Coldwell D. A. L. Toxic behavior in organizations and organizational entropy: a 4th industrial revolution phenomenon // SN Bus Econ. – 2021. – Vol. 1, № 70. – DOI: https://doi.org/10.1007/s43546-021-00079-0. (дата обращения: 03.04.2025).
4. Farghaly Abdelaliem S. M., Abou Zeid M. A. G. The relationship between toxic leadership and organizational performance: the mediating effect of nurses' silence // BMC Nursing. – 2023. – Vol. 22, № 4. – DOI: https://doi.org/10.1186/s12912-022-01167-8. (дата обращения: 03.04.2025).

Научный руководитель – канд. культурологии, доцент кафедры теории и методики преподавания гуманитарных дисциплин Васькина О.Э. ФГБОУ ВО «Кемеровский государственный университет».

УДК 159.9: 61

Ворожейкин П.Ю. ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ ВЫГОРАНИЕ ВРАЧЕЙ АМБУЛАТОРНОГО ЗВЕНА: ПРИЧИНЫ ВОЗНИКНОВЕНИЯ, ПУТИ ПРЕОДОЛЕНИЯ

ФГБОУ ВО «Кемеровский государственный университет»
kai2040@yandex.ru

Введение: Впервые «синдром эмоционального выгорания», как понятие, использовал представитель американской школы психологии Г. Фрейденбергер в 1974 г [5,9]. Долгое время в нашей стране не поднимался данный вопрос, из-за особенностей менталитета, однако в последние годы, в средствах массовой информации все чаще употребляется данный термин, а программы обучения в медицинских ВУЗах перестали обходить этот вопрос стороной.

Актуальность данной темы, среди специалистов с высшим медицинским образованием, занятых в практическом здравоохранении, обусловлена тем, что работа врачом предъявляет огромные требования к ее представителям (высокий интеллектуальный уровень, длительное обучение до начала практической работы и непрерывное усовершенствование знаний во время нее, высокие личностные и профессиональные качества, постоянный контакт с людьми, испытывающими жалобы на свое здоровье) [3,8]. Все эти факторы не могут не оказывать влияние на личность человека, на его работоспособность, на здоровье, на его уровень эмпатии,

так необходимый в данной профессии [2]. Среди своих коллег я не редко отмечаю постепенное "огрубение характера", уменьшение заинтересованности в профессии, перестройку деятельности на стандартизацию подходов к ведению пациентов. Все это приводит к снижению продуктивности труда, увеличивает текучесть кадров, а также негативно сказывается на здоровье всех членов коллектива [10].

Несмотря на актуальность явления эмоционального выгорания врачей, эта тема является малоизученной [4,10].

Цель: Анализ уровня проявления синдрома эмоционального выгорания у практикующих врачей амбулаторного звена и разработка методов для его преодоления.

Материалы и методы: Исследование проводилось в амбулаторной медицинской многопрофильной клинике, участниками были врачи различных медицинских специальностей, работающие в практическом здравоохранении. Изучалось наличие различных уровней и этапов эмоционального выгорания у респондентов:

1. Эмоциональное истощение- проявляется в снижении общего эмоционального фона, возникновении чувства перенасыщения эмоциями или равнодушия к происходящему.

2. Деперсонализация- обозначает искажение отношений с окружающими, которое может выражаться как в повышенной зависимости от людей, так и в усилении негативных настроений и циничных взглядов на мир.

3. Снижение чувства личных достижений- может проявляться либо занижении своих профессиональных успехов и относится к своим служебным достоинствам с недовольством, либо в чрезмерном умалении собственной значимости по отношению к окружающим [6].

Для определения наличия и уровня синдрома эмоционального выгорания проводилось анкетирование и анализ по методике К. Маслач и С. Джексон. [1,7].

В рамках данной методики было обследовано 30 врачей (из них 7 мужчин и 23 женщины). В данной работе представлены результаты исследования уровня эмоционального истощения среди медиков. При этом важно отметить различие степени эмоционального выгорания, в зависимости от пола. Так на выборке мужчин высокий уровень истощения выявлен у 14,3%, а на выборке женщин у 8,8% респондентов.

Выявлены различия степени эмоционального истощения у респондентов определенного возраста.

Таблица 1 – Характеристика эмоционального истощения респондентов в зависимости от возраста

Уровень эмоционального истощения, %	Возраст, лет				
	До 30	31-40	41-50	51-60	Старше 60
Низкая	24,2	21,1	26,9	26,1	27,0
Средняя	49,0	44,3	52,7	49,1	50,4
Высокая	26,8	34,6	20,4	24,8	22,6
Итог	100	100	100	100	100

Судя по полученным данным, с возрастом наблюдается снижение количества респондентов с высоким уровнем выгорания, что позволяет утверждать, что обогащение жизненного опыта является стабилизирующим фактором относительно проявлений эмоционального истощения.

Выявлены различия степени эмоционального истощения у респондентов, имеющих определенный стаж работы.

Таблица 2

Характеристика эмоционального истощения респондентов в зависимости от стажа работы

Степень эмоционального истощения, %	стаж, лет		
	До 10 лет	10-20 лет	Более 20 лет
Низкая	24	20	25
Средняя	51	47	52
Высокая	25	33	23
Итог	100	100	100

Как видно из таблицы, сотрудники, работающие врачами 10-20 лет, имеют более высокую степень эмоционального истощения. Большая часть из них имела неудовлетворение отношением руководства клиники и уровнем заработной платы. Из этого можно сделать вывод о том, что имеет место диспропорция между ощущением личной ценности, приобретённым опытом и уровнем материального и нематериального благополучия.

Результаты: у 49,1% обследованных врачей определяется средняя степень эмоционального истощения, 25,9% - высокая, у 25% - низкая. В то же время у мужчин чаще наблюдается низкий уровень эмоционального истощения.

Заключение: анализ выявил, что у врачей, занятых в амбулаторной практике, имеются признаки эмоционального истощения (проявление синдрома эмоционального выгорания), причем у основной части (75%) в высокой и средней степени. Важно отметить, что эта проблема актуальна и для молодых специалистов. Поэтому основной и важнейшей задачей руководителей клиники, для сохранения здоровья персонала, а следовательно, для удержания высокопрофессиональных кадров, является профилактика, своевременное выявление и ранняя коррекция проявлений синдрома эмоционального выгорания. Она должна включать психологическое обследование, психологические консультации, соблюдение времени труда и отдыха. Руководителям медицинских организаций следует проводить общие совещания, где будут подчеркиваться достижения специалистов, а также проводить тренинги, для формирования высокой самооценки и уверенности в себе, в рабочие часы организовывать коллективную разминку.

В задачи для руководства клиник необходимо включить:

1. Внедрять систему наставничества для молодых специалистов, впервые столкнувшихся с системой «врач-пациент».
2. Организовывать режим работы, графики, с учетом пожеланий сотрудников.
3. Разработать систему достойной мотивации.
4. Наладить обратную связь с коллективом, открыто и без осуждения выносить на общее обсуждение рабочие проблемы, поощряя врачей, предлагающих пути к их решению.

Помимо вышеперечисленного необходимо разработать и внедрять систему аутотренинга для специалистов старшего медицинского персонала.

Литература и источники

1. Бойко В.В. Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и на других. – М.: Информационно-издательский дом «Филинъ». – 2015
2. Булыгина В.Г., Петелина А.С. Эмоциональное выгорание у специалистов общей и судебно-психиатрической практики (аналитический обзор) //Российский психиатрический журнал. 2013;6: 24-30
3. Кмить К.В., Попов Ю.В. Эмоциональное выгорание, не связанное с профессиональным стрессом // Обозрение психиатрии и медицинской психологии. – 2013; 3:3-10
4. Козин В.А., Агибалов Т.В. Синдром эмоционального выгорания: промахи, теории, профилактика, перспективы изучения //Неврологический вестник. – 2013; 2:44-52
5. Макарова Т.А. Синдром эмоционального выгорания. – М.: Речь, 2010.
6. Петрова Н.Г., Мурзенко О.В. Синдром эмоционального выгорания у медиков и преподавателей высшей школы //Наука и инновации в медицине. – М. – 2018.

7. Райгородский Д.Я. Прикладная психодиагностика: методы и тесты. Учебное пособие. Самара: Бахрах. – 2008
8. Семенова Н.В., Вяльцин А.С., Авдеев Д.Б., Кузюкова А.В., Мартынова Т.С. Эмоциональное выгорание у медицинских работников // Современные проблемы науки и образования. – М. – 2017
9. Стоюхина, Н.Ю. Методика преподавания психологии: история, теория, практика. Учебное пособие. – М.: Флинта, Московский психолого-социальный институт (МПСИ). – 2011. -–184 с.
10. Чутко Л.Г., Козина Н.В. Синдром эмоционального выгорания. Клинические и психологические аспекты. – М.: МЕДпрессинформ. – 2014

Научный руководитель – д-р психол. наук, професор Морозова И.С., ФГБОУ ВО «Кемеровский государственный университет»

УДК 159.99

Главинская В.А. ИНТЕРНАЛЬНОСТЬ КАК СВОЙСТВО ЛИЧНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

ФГБОУ ВО «Кемеровский государственный университет»
varya.glavinskaya@list.ru

Способность к самостоятельной и независимой жизни подразумевает умение преодолевать препятствия, возникающие как в личной жизни, так и на профессиональной сфере. Это, в свою очередь, требует развитых навыков адаптации. В последние годы все большее внимание уделяется ресурсному подходу и к изучению такого поведения, которое рассматривает внутренние и внешние ресурсы, помогающие справиться со стрессом. Внутренние ресурсы включают в себя такие показатели как жизнестойкость и интернальность.

Локус контроля играет важную роль в активности личности, особенно в профессиональной деятельности. Интернальность определяет степень ответственности человека в работе, его профессиональные достижения и удовлетворенность жизнью в целом. Локус контроля представляет собой значимый психологический фактор в профессиональных сферах, предполагающих интенсивное межличностное взаимодействие, к числу которых, в частности, относится педагогическая деятельность.

Принятие ответственности за свою жизнь требует значительных волевых усилий. Такая позиция предполагает глубокий анализ происходящих событий и оценку собственных возможностей для решения задач. Это позволяет утверждать, что развитие субъективного контроля над обстоятельствами связано с увеличением волевых усилий.

Совершенствование подготовки будущих педагогов в современных условиях – сложный процесс, зависящий от многих факторов, включая локус контроля. Локус контроля, как склонность приписывать успехи или неудачи внутренним или внешним факторам, наряду с учебной мотивацией, влияет на поведение и деятельность студентов-педагогов. Исследование позиции принятия ответственности за происходящее вокруг, в особенности, студентов педагогических направлений может стать основой для совершенствования учебного процесса.

Локус контроля отражает склонность человека объяснять свои успехи или неудачи внутренними либо внешними обстоятельствами, Интернальность – показатель зрелости личности, отражающий степень осознания и принятия ответственности за свою жизнь, что влияет на успешность и моральные принципы человека. Фактор интернальности позволяет установить связь между событиями в жизни (удачами, неудачами) и личными способностями, усилиями и чертами характера.

Теоретические аспекты интернальности изучаются с разных точек зрения представителями различных наук, включая философию, психологию, социологию и педагогику. Интернальность важна для стрессоустойчивости, помогая эффективно справляться с кризисами, контролировать эмоции и избегать эмоциональных расстройств.

Исследования показывают, что интерналы обладают высокой целеустремленностью, адаптивностью и способностью эффективно использовать свои ресурсы. Они менее склонны к уходу от реальности и зависимостям, что способствует эффективной саморегуляции. Осознание ответственности и возможностей способствует повышению саморегуляции, что, в свою очередь, связано с успешностью в учебе.

Наше экспериментальное исследование касательно вопроса интернальности осуществлялось на базе Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Кемеровский государственный университет».

Респондентами являлись студенты 1-го курса Института образования. Всего в исследовании принимали участие 175 человек в возрасте от 17 до 23 лет. Процедура сбора исходных данных представляет собой тестирование по методикам «Диагностика парциальных позиций интернальности- экстернальности личности» Е.Ф.Бажин, Е.А.Голынкина, А.М.Эткинд, «Тест смысложизненных ориентаций» (Д. Крамбо, А. Махолик, адаптация Д. А. Леонтьев). Результаты представлены в таблице 1.

Таблица 1

Средние значения показателей выборки по выбранным методикам (N=175)

Параметры	Средние	Стандартные отклонения
Диагностика парциальных позиций интернальности - экстернальности личности (Е.Ф.Бажин, Е.А.Голынкина, А.М.Эткинд)		
Общая инт-сть	22,63	19,89
Инт-сть достижений	8,89	7,53
Инт-сть неудач	2,06	6,90
Инт-сть семейных отношениях	1,18	6,43
Инт-сть производственных отношений	4,91	5,36
Инт-сть межличностных отношениях	2,47	4,16
Инт-сть в отношении здоровья и болезни	1,67	3,17
«Тест смысложизненных ориентаций» (Д. Крамбо, А. Махолик, адаптация Д. А. Леонтьев)		
Цели	29,80	6,94
Процесс	28,34	6,19
Результат	25,30	5,05
Локус контроля - Я	20,20	4,51
Локус контроля - жизнь	29,74	6,46

Далее, для выявления взаимосвязей между показателями выбранных методик мы провели корреляционный анализ, результаты которого представлены в таблице 2.

Таблица 2

Результаты корреляционного анализа интернальности с СЖО (N=175)

Показатели	Тест смысложизненных ориентаций (Д. Крамбо, А. Махолик, адаптация Д. А. Леонтьев)				
	Цели	**Процесс**	**Результат**	**Локус контроля - Я**	**Локус контроля - жизнь**
Диагностика парциальных позиций интернальности- экстернальности личности (Е.Ф.Бажин, Е.А.Голынкина, А.М.Эткинд)					
Общая интернальность	0,33*	0,30*	0,29*	0,53*	0,54*
Интернальность достижений	0,22	0,19	0,21	0,39*	0,40*
Интернальность неудач	0,24	0,20	0,21	0,42*	0,37*
Интернальность в семейных	0,18	0,22	0,18	0,36*	0,32*

отношениях					
Интернальность производственных отношений	0,32*	0,29*	0,28*	0,40*	0,39*
Интернальность в межличностных отношениях	0,01	0,07	0,04	0,14	0,17
Интернальность в отношении здоровья и болезни	0,05	-0,00	-0,00	0,06	0,14

На основании корреляционного анализа мы считаем возможным описать следующие взаимосвязи. Показатели «Общая интернальность» прямо коррелируют с такими личностными характеристиками как «Цели» (r=0,33), «Процесс» (r=0,30), «Результат» (r=0,29), «Локус контроля – Я» (r=0,53), «Локус контроля – жизнь» (r=0,54).

На уровне тенденций выявлены прямые взаимосвязи остальных показателей методики диагностики парциальных позиций с показателями теста смысложизненных ориентаций.

Чем выше показатель интернальности или один из ее составляющих компонентов, тем выше все вышеперечисленные показатели. Из этого следует, что респонденты с высоким показателем уровня интернальности и включенных в нее компонентов в большей степени контролируют свою жизнь и несут ответственность за свои действия и большинство ситуаций, происходящих вокруг.

Таким образом, опираясь на всю информацию, представленную выше, можно сделать вывод, что интернальность является важным личностным свойством будущего педагога. При высоком уровне показателя интернальности, студенты способны адаптивно и эффективно использовать свои ресурсы, при столкновениях с проблемами в разных сферах жизни человека, а также целеустремленностью в своих начинаниях.

Литература и источники

1. Брагина, Е. А. Жизнестойкость и локус контроля студентов вуза с ограниченными возможностями здоровья / Е. А. Брагина // Стратегические линии развития инклюзивного высшего образования на современном этапе: сборник статей по материалам Международной научно-практической конференции, Нижний Новгород, 26 ноября 2018 года / Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина.– Нижний Новгород: Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина, 2018. – С. 156-161.
2. Главинская, В. А. Особенности жизнестойкости первокурсников различных направлений подготовки / В. А. Главинская // Актуальные проблемы развития образования на современном этапе: Материалы симпозиума XIX (LI) Международной научной конференции студентов, аспирантов и молодых ученых, Кемерово, 24 апреля 2024 года. – Кемерово: Кемеровский государственный университет, 2024. – С. 182-185.
3. Дивеев, Д. В., Морозова И. С. Позитивные трансформации параметров саморегуляции студентов с различным уровнем интернальности средствами психологического тренинга/ Д. В. Дивеев, И. С. Морозова // Известия Иркутского государственного университета. Серия: Психология. – 2021. – №38. – С. 22-35.
4. Здор, Е. Ю., Емельянова Е. В. Особенности интернальности локуса контроля студентов-психологов / Е. Ю. Здор, Е.В. Емельянова// НАУ. - 2017. – №4 (31). – С. 37-39.
5. Карась, Д. В. Теоретико-методологические подходы к пониманию интернальности как психологического феномена / Д. В. Карась // Сибирский психологический журнал. – 2010. –№ 64. – С. 24-48.

6. Мелихова, И. А., Архипова А. А., Граждиян Ю. А. Влияние локуса контроля на мотивацию достижения успеха / И. А. Мелихова, А.А. Архипова, Ю. А. Граждиян // Экономика. – Менеджмент. Человек. – 2017. – № 3. – С. 56-59.
7. Смирнова, М. М. Психологическая характеристика выраженности экстернальности / интернальности в тексте: автореф. дис. ... канд. психол. наук /М. М. Смирнова. – М., 1989. 28 с.

Научный руководитель – д-р психол. наук, профессор Морозова И.С., ФГБОУ ВО «Кемеровский государственный университет»

УДК 37.013.77

Дзвоник В.П., Садовская К.С. ЗОНА КОМФОРТА КАК ОСНОВА ПРИНЯТИЯ ЖИЗНЕННЫХ РЕШЕНИЙ

ФГБОУ ВО «Кемеровский государственный университет»
veronika_dzv0nik@mail.ru, sadovskaya_ks@mail.ru

В данной статье на основании проведенного исследования с участниками регулярных занятий по телесно-ориентированной терапии и подписчиками социальных сетей, интересующимися данным направлением, сформулировано понятие зоны комфорта, описана взаимосвязь между ощущением себя в зоне комфорта и принятием решений.

Когда человек большую часть времени живет в зоне комфорта, то есть чувствует себя комфортно во всех сферах жизни, у него правильно работает вегетативная нервная система, гормоны. Человек, который неудовлетворен своей жизнью, находится в состоянии тревожности, в хроническом стрессе, что выражено большей активностью симпатического отдела вегетативной нервной системы, постоянным повышенным уровнем гормонов стресса, что ведет к ухудшению здоровья и качества жизни. Именно поэтому актуальна тема зоны комфорта как основы принятия жизненных решений.

Формирование личности человека происходит под влиянием различных установок, которые закладываются с детского возраста. То, за счет чего удалось выжить, минимизировать давление окружающих в детстве, может неосознанно распространиться на последующую жизнь человека с точки зрения регулярного автоматического повторения действий в различных ситуациях. Понятие «зона комфорта» в 1995 году в книге «Опасность в зоне комфорта» описала Джудит М. Бардвик: в частности, она подняла проблему влияния комфорта на эффективность сотрудников: когда подчинённым хорошо (они находятся в зоне комфорта), то начинают работать хуже [1]. Также под комфортом принято рассматривать условия жизни, пребывания, обстановку, обеспечивающие удобство, спокойствие и уют. Границы зоны комфорта задаются привычными для человека шаблонами восприятия происходящего, маркером нахождения в зоне комфорта является чувство страха, возникающее при мысли о необходимости переходить в дискомфортное состояние.

Б.В. Кайгородов и И.А. Еремицкая к зоне комфорта относят часть жизненного пространства, в которой человеку безопасно и уютно, не столько в плане внешних обстоятельств и организации деятельности, сколько с позиции внутренне освоенных жизненных условий как привычных шаблонов реагирования [2]. В данном исследовании мы опираемся на определение А.А. Григорьевой, которая рассматривает зону комфорта как «субъективное ощущение человеком состояния, в котором отсутствует необходимость выдерживать напряжение, фрустрацию, стресс, пытаться адаптироваться к окружающей среде. Оно переживается как физическое и психологическое благополучие, спокойствие и стабильность. В зоне комфорта люди оказываются из-за структуризации, максимального планирования собственной деятельности, осознания и удовлетворения потребностей Важным условием

попадания в нее становится осознание удовлетворенных потребностей: от простых физиологических до связанных с самоактуализацией» [3].

Понятие зоны комфорта тесно связано с психологической безопасностью: то, что для человек психологически безопасно, то он относит к зоне комфорта. Л.Ю. Субботина под психологической безопасностью понимает «субъективную уверенность в отсутствии каких-либо опасностей в жизни в данный момент времени». По мнению автора, именно состояние безопасности позволяет человеку конструировать свой внутренний мир, формировать точку опоры, оно не можете быть объективно оценено без изучения опасности [4]. А. Маслоу относит безопасность к базовым потребностям личности. Если данная потребность не удовлетворена, то затрудняется гармоничное развитие личности [5].

В рамках изучения трактовок понятия «зона комфорта» с участниками регулярных занятий по телесно-ориентированной терапии и подписчиками социальных сетей, интересующимися данным направлением, был проведен опрос с выбором вариантов ответа, и один вопрос, который давал возможность поделиться своими мыслями, что для респондента значит «зона комфорта. Участие в опросе приняли 35 респондентов. Им были предложены следующие вопросы.

1. Согласны ли вы, чтобы достичь значимой цели нужно выйти из "зоны комфорта":

1. Да. 83%

2. Нет. 17%

2. Ваши чувства, ассоциации к словосочетанию «Зона комфорта»

1. Чувство безопасности, удовлетворенностью жизнью. 69%

2. Застревание в замкнутом круге, удобная жизнь. 31%

3. Выберите определение «Зона комфорта», наиболее подходящее по смыслу на ваш взгляд:

1. Состояние, когда все сферы жизни в гармонии, человек полон энергии, испытывает интерес к жизни. 46%

2. Состояние, когда жизнь удобно выстроена, менять ее в текущей ситуации некомфортно, страшно, может быть, даже не выгодно финансово, и при этом, чувствуешь, что живешь по устаревшему шаблону, из-за которого не можешь реализовать свои другие важные желания, цели и жить так, как хотелось бы. 54%

3. Состояние, когда живешь в роскоши и богатстве, имеешь финансовую свободу. 0%

4. С какими чувствами, эмоциями для вас ассоциируется принятие значимых решений:

1. Страшно принимать такие решения, как будто, надо выйти из привычной зоны комфорта, поэтому я могу долго откладывать новые действия. 29%

2. Интерес достичь цели больше, чем страх выйти из зоны комфорта, поэтому, принятие значимых решений дается мне легко. 31%

3. Когда нужно принять значимое решение, я могу сделать над собой волевые усилия и добиться цели через дисциплину. 40%

5. Для решения жизненных задач вы выбираете:

1. Когда появляется неудовлетворенность текущим положением / ситуацией, хочу «расширить свою зону комфорта», чтобы снова чувствовать баланс между всеми сферами жизни. 43%

2. Чувствую необходимость выйти из «зоны комфорта», когда обязательства перед другими людьми, внешние факторы вынуждают это сделать. 6%

3. Чувствую, что оставаясь на месте, делаю себе хуже, тогда через страх и волевые действия могу принять новые решения и начать действовать. 40%

4. Бывает так в отношении некоторых задач, что чувство страха меня сковывает, сложно даже начать действовать, кажется, что нужно выйти из привычной «зоны комфорта». 11%

6. Чтобы достичь долгосрочной жизненной цели нужно:

1. В процессе достижения жизненной цели необходимо чувствовать себя комфортно, сохранять баланс между всеми сферами жизни, чтобы пока достигаешь чего-то одного, не пришлось жертвовать другим. 51%

2. В процессе достижения жизненной цели нужно выйти из привычной зоны комфорта, двигаться к целям быстрее через дисциплину, преодоление страха и волевые усилия над собой. 49%

Интересно, что из 24 человек, у которых есть ассоциация зоны комфорта с безопасностью, удовлетворенностью жизнью (вопрос 2, ответ 1) 8 человек считают зону комфорта, когда жизнь удобно выстроена, менять ее в текущей ситуации некомфортно, страшно и не можешь жить в полной мере так, как хотелось бы (8 человек из 19, 3 вопрос 2 вариант). То есть, из опроса очевидно, что для 23% респондентов есть противоречие в смысловой определяющей выражения «зона комфорта», которое выражено в выборе противоречащих по смыслу ответов. Также в рамках опроса респондентам было предложено высказать свое мнение относительно зоны комфорта. В числе ответов были названы «дискомфорт, к которому ты привык, создающий иллюзию комфорта»; «выстроенная, удобная, но часто недостаточно динамичная и скучная жизнь». Таким образом, скучную жизнь часть респондентов отнесли к зоне комфорта, к зоне дискомфорта – динамичную жизнь.

Полученные данные наглядно иллюстрируют необходимость дальнейшего изучения зоны комфорта и психологической безопасности, исследования их взаимосвязи со стрессом и тревожностью, самооценкой, дисциплиной и волевыми усилиями над собой. Данные опроса показали, что часть респондентов понимают зону комфорта как нечто материальное, другие – как благополучие в совокупности всех сфер жизни. Выход из зоны комфорта требует волевых усилий над собой, предполагает движение к целям через страх, однако есть респонденты, которые отказываются покидать зону комфорта, но при этом желают ее расширять.

Когда жизнь удобно выстроена, менять ее в текущей ситуации некомфортно, когда есть внутреннее ощущение, что живешь по устаревшему шаблону, из-за которого не можешь реализовать свои важные желания, цели и жить так, как хотелось бы, с нашей точки зрения, целесообразно относить это к понятию «зона псевдокомфорта». Поскольку привычка жить в зоне псевдокомфорта ведет к хроническому стрессу, снижению самооценки, что в итоге ухудшает здоровье и качество жизни.

В качестве «зоны комфорта» предложено рассматривать состояние, когда все сферы жизни в гармонии, человек полон энергии, испытывает интерес к жизни. Это субъективное ощущение человеком состояния, в котором отсутствует необходимость выдерживать напряжение, фрустрацию, стресс, пытаться адаптироваться к окружающей среде. Таким образом, основное различие зоны комфорта и зоны псевдокомфорта заключается в осознании собственных потребностей в разных сферах жизни: от простых до связанных с самоактуализацией, также состояние физического и психологического благополучия.

Литература и источники

1. Judith M. Bardwick. Dandger in the comfort zone. – Amacom, 1995.
2. Кайгородов Б.В., Еремицкая И.А. Зона комфорта, развитие и понимание себя // Мир науки, культуры, образования, 2018. – № 4 (71). – С. 329–331.
3. Григорьева А.А. Что такое зона комфорта и зачем из нее выходить? Электронный ресурс: URL: https://trends.rbc.ru/trends/social/62d7ba469a79474f0d5f17c5. (Дата обращения: 08.04.2025).
4. Субботина Л.Ю. Что понимать под состоянием безопасности личности // Ярославский психологический вестник. – 2021. – № 3 (51). – С. 37-42.
5. Маслоу А. Мотивация и личность. – Санкт-Петербург: Питер, 2008. – 351 с.

УДК 159.9

Емельяненко Е.А. ПРОБЛЕМА ПОЗИТИВНОГО САМООТНОШЕНИЯ В СОВРЕМЕННЫХ ПСИХОЛО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЯХ

ФГБОУ ВО «Кемеровский государственный университет»
Kulesovae854@gmail.com

Формирование позитивного самоотношения подростков становится все более необходимым аспектом в становлении зрелой и психологически устойчивой личности, что влияет и на взаимоотношения с окружением, и на другие значимые сферы жизни. Эта тема актуальна на сегодняшний день, несмотря на то, является одной из популярных тем для психологических исследований. Так как подростковый возраст считается самым быстрым периодом развития самооценки и критичном этапом онтогенеза важно изучить формирование самоотношения в разные возрастные периоды. Исследования на тему самоотношения в психологии стали проводиться относительно недавно, всего лишь менее века назад. Тем не менее, несмотря на научную новизну данного феномена, понятию самооценки исследователи дают разные определения.

Исследования показывают, что на становление личности, которая находится в переходном периоде между детством и взрослой жизнью оказывают сильное влияние негативные социальные, биологические, психологические условия. Учитывая то, что для подросткового возраста свойственны внутренние конфликты, эти условия могут повлечь за собой серьезные нарушения в становлении личности подростка. Именно поэтому самооценка является важным механизмом, который может способствовать как асоциальному и деструктивному поведению, так и десоциализации среди подростков.

Изучение самоотношения важно именно в подростковый период, так как в это время происходит переход от внешней оценки к внутренней, человек все больше начинает себя изучать и осознавать, обращать внимание на внутренние переживания и ощущения, происходит активное формирование самосознания. Также, для подросткового возраста характерно создание независимой системы эталонов для самооценивания. Рассмотрим основные подходы к данному понятию.

Л.Уэлс и Дж. Марвелл создали термин «самооценка» и ввели понятие «self-esteem», что переводится, как чувство собственного достоинства и уважение человека к себе [1].

Исследуя происхождение самооценки как психологической концепции, стоит обратить внимание на работу В.А. Коваленко, которая подчеркивает, что в изучении этого вопроса было проведено множество исследований как отечественными, так и зарубежными психологами. [2].

Основатель индивидуальной психологии Альфред Адлер рассматривал процесс формирования самооценки как результат переживания комплекса неполноценности в детские годы. Этот комплекс представляет собой неосознанные чувства никчемности и ущербности, которые могут быть полными или частичными. По убеждению Адлера, данный комплекс запускает «продолжительную борьбу» за достижения, в ходе которой человек стремится быть лучше окружающих, достичь совершенства и идеала. Формирование комплекса превосходства представляет собой психологическое состояние, в котором человек ощущает собственное превосходство над окружающими, что является следствием скрытого подавления чувства собственной несостоятельности. В данном контексте В.А. Коваленко акцентирует внимание на том, что жажда превосходства выступает определяющим мотивационным фактором, оказывающим влияние на формирование самооценки индивида.

Постоянное стремление доказать свою значимость и превосходство над другими становится способом поддержания хрупкой самооценки. Это стремление является мощным двигателем, направляющим поведение и определяющим восприятие себя личностью. В.А. Коваленко в своих работах акцентирует внимание на том, что индивиды, у которых основные нужды были удовлетворены, особенно в детстве, демонстрируют способность "преодолевать

текущие сложности или возможные проблемы с удовлетворением этих нужд". Это объясняется тем, что у них формируется стабильный и крепкий характер, который является результатом удовлетворения их базовых потребностей. Другими словами, раннее удовлетворение потребностей способствует развитию устойчивости к жизненным трудностям.

Именно этот сформировавшийся характер позволяет им более эффективно справляться с вызовами и сохранять уверенность в удовлетворении своих потребностей в будущем. Коваленко подчеркивает важность раннего опыта удовлетворения потребностей для формирования психологически здоровой личности [2].

Со временем самоотношение стали изучать через призму концепции «Я», для которой характерно развитие в процессе социализации личности благодаря взаимодействию с другими людьми. По мнению Карла Роджерса, эта концепция о представлении человеком свое предназначение в будущем и текущее восприятие собственного «Я», что отражает самооценку в виде образа «Я» [3].

Л.И. Божович, представитель школы Л.С. Выготского, считает, что устойчивая самооценка является следствием воздействия внешней оценки со стороны окружающих и внутренней оценки собственных действий. Она предложила структурно-динамическую модель самооценки как системного образования личности. В ней самооценка рассматривается как способ отражения своей индивидуальности, который отражает определенные ценности, личные смыслы, а также степень ориентации на общественные нормы поведения и деятельности [2].

Анализируя современные труды зарубежных авторов, мы можем говорить о том, что Г. Эйестад определяет самооценку как принятие самого себя – понимание своих чувств, реакций и действий. Автор раскрывает термин «здоровая самооценка», как умение слышать самого себя и принимать свои чувства, «способность проявлять свои чувства во взаимодействии с другими людьми» [4].

На основе вышеизложенного можно выделить несколько подходов к изучению феномена самооценки:

1) **Структурно-целостный подход,** представителями которого являются Б.Г. Ананьева, Л.С. Выготский, Л.И. Божович.

2) **Личностный подход**, представители которого К. Роджерс, А. Маслоу, И.С. Кон, рассматривающие самооценку как ключевой элемент.

3) **Деятельностный подход**, который изучает самооценку как влияние на качество результатов личной деятельности и представителями которого являются С.Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев, А.З. Зак.

4) **Динамический подход**, в котором самооценка рассматривается в процессе возрастных изменений и личностного развития индивида А.В. Захаровой.

5) **Психопатологический подход**, представителями которого являются Б.В. Зейгарник, С.Я. Рубинштейн. Они анализируют самооценку как индикатор психического здоровья личности.

Таким образом, мы можем сделать вывод о том, что оценка себя представляет многогранную структуру, которая выполняет функции защиты и контроля, и может быть разделена на основе пяти критериев: степень выраженности, соответствие действительности, специфика организации, ориентация во времени и стабильность. Самооценка является психологической категорией, встроенной в структуру личности и составляющая основу самосознания. Согласно мнению многих исследователей, самооценка формируется в раннем и дошкольном возрасте через стремление к достижениям, выступая в качестве своеобразной мотивационной силы, подверженной влиянию социальной среды и значимых людей.

Литература и источники

1. Бороздина, Л. В. Сущность самооценки и ее соотношение с Яконцепцией / Л. В. Бороздина // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. – 2011. – №1. – С. 54-65.
2. Коваленко, В. А. Генезис самооценки личности как психологической категории / В. А. Коваленко // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3: Педагогика и психология. – 2011. – №3. – С. 168-172.
3. Роджерс, К. Консультирование и психотерапия. Новейшие подходы в психологической практике / К. Роджерс. – М.: Институт общегуманитарных исследований, 2015. – 185 с.
4. Эйестад, Г. Самооценка у детей и подростков. Книга для родителей / Г. Эйестад ; пер. Н. Шинкаренко. – М.: Альпина Паблишер, 2014. – 294 с.

Научный руководитель – д-р психол. наук, доцент, Козловская Н.А. ФГБОУ ВО «Кемеровский государственный университет».

УДК 159.95

Желонкина Е.С. **ВЛИЯНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ПРЕДИКТОРОВ НА ИНДИВИДУАЛЬНЫЕ ДОСТИЖЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ В ПЕРИОД АДАПТАЦИИ**

ФГБОУ ВО «Кемеровский государственный университет»
n.elen_ok@mail.ru

Адаптация иностранных студентов рассматривается как актуальная проблема для всех российских вузов, которая определяется формированием устойчивой системой международных отношений, стимулированием экономического благополучия страны, направленные на реализацию геополитических интересов и рост международного влияния посредством успешной подготовки интеллектуальных кадров для зарубежных стран.

Адаптивный период иностранных студентов в вузе характеризуется разнообразными психологическими факторами, учет которых позволит достичь значимых академических результатов с наименьшим негативным влиянием на психику иностранных студентов [2]. Успешность приспособления к новым образовательным условиям во многом зависит от когнитивно-личностных особенностей, психологической устойчивости к стрессовым ситуациям и, в большей степени, от лингво-коммуникативной сферы. Студенты-иностранцы, испытывающие трудности в изучении русского языка, демонстрируют низкий уровень памяти и внимания, что сказывается на негативном проявлении процесса адаптации к обучению и социализации. Иностранные студенты, владеющие средним и высоким уровнями русского языка, имеют больший объем памяти и внимания, что позволяет считать их адаптацию к образовательному и социокультурному процессу прогрессивной [5, с.79].

Образовательный процесс иностранных студентов неразрывно связан с их интеграцией в студенческую жизнь, социально-бытовую среду, вузовскую и городскую инфраструктуру [4, с.42]. Процесс обучения в вузе, включающий качественное освоение предметов, построение отношения к ним, требует определенного напряжения нейрофизиологических, когнитивных и регуляторных систем организма, а академическая успешность напрямую зависит от адаптивных личностных особенностей иностранных студентов. В период адаптации потенциальные физические и эмоциональные перегрузки приводят к ухудшению общего состояния обучающихся, снижению уровня их работоспособности, что существенно сказывается на качестве усвоения предметов.

В современных образовательных условиях возникает потребность систематизировать адаптивные факторы, влияющие на индивидуальные достижения в обучении иностранных

студентов, обеспечить превенцию негативных переживаний незащищенности, неудовлетворенности, раздражения, отчуждения, сожаления и разочарования от совершенного выбора, устранить негативного восприятия действительности и актуализировать стремления развивать свой академический потенциал и достигать положительных академических результатов.

Прогноз учебных достижений студентов обеспечивается в рамках интегративного подхода, позволяющего анализировать влияние нейродинамических, когнитивных, регуляторных предикторов и личностных параметров. В этой связи, значительное влияние на продуктивность учебной деятельности оказывают индивидуальные особенности таких базовых когнитивных процессов как: скорость переработки информации, рабочая слуховая и зрительная память, концентрация внимания, мышление; регуляторные процессы, включающие самооценку, самоконтроль, постановку целей и собственные мотивационные стратегии, а также эмоциональные процессы, повышающие или снижающие уровень адаптивности и академической успешности иностранных студентов [1, с.254].

При рассмотрении корреляционных параметров когнитивных процессов выявлены значимые взаимосвязи между когнитивными характеристиками и индивидуальными достижениями студентов. Чем больше продуктивность слухового запоминания, выше объем внимания, тем выше продуктивностью учебной деятельности по предметам естественнонаучного и профильного цикла. При анализе когнитивных характеристик и уровня адаптивности определено, чем больше продуктивность зрительного и слухового запоминания, выше объем и концентрация внимания, продуктивность мышления, тем лучше адаптивность, проявляющаяся в учебной деятельности и взаимоотношениях в группе. Полученные значимые взаимосвязи между когнитивными характеристиками и негативными эмоциональными проявлениями показали, чем ниже объем слуховой памяти и внимания, тем более выражены негативные поведенческие реакции, а чем выше продуктивность мышления, тем ниже эмоциональное напряжение.

При анализе корреляций между регуляторными процессами и проявлениями эмоциональных процессов, адаптивности и академической успешности иностранных студентов

выявлены значимые взаимосвязи между регуляторными характеристиками и индивидуальными достижениями студентов. Чем выше показатели «планирование», «целеполагание» и «волевые усилия», тем выше успеваемость по дисциплинам гуманитарного цикла. Чем выше показатели «планирование», «анализ ситуации» и «волевые усилия», тем выше успеваемость по предметам естественнонаучного цикла. Полученные значимые взаимосвязи между регуляторными характеристиками и уровнем адаптивности показали, чем больше выраженность регуляторных процессов, тем лучше результативность адаптации к учебной деятельности и взаимоотношениям в группе. При рассмотрении взаимосвязи между регуляторными характеристиками и негативными эмоциональными проявлениями выявлено, чем выше уровень регуляторных процессов, тем менее выражены проявления негативных эмоциональных состояний [3].

В рамках изучения когнитивных и регуляторных процессов иностранных студентов на этапе адаптации в вузе, особенный интерес вызывает национальный аспект, поскольку включение в новую для иностранных студентов языковую, полиэтническую и образовательную среду требует от них как личностной перестройки, так и перехода на новый язык коммуникации, активной социализации и разрушения национальных стереотипов.

В Таблице 1 представлены средние значения проявлений нейродинамических, когнитивных и регуляторных процессов у иностранных студентов различных национальностей

Таблица 1

	Средние значения				Различия
	Таджикистан	Казахстан	Туркмения	Киргизия	
Реакция на движущийся объект (количество опережений)	4,54	3,17	6,41	6,41	1-3; 1-4
Объем слуховой памяти	4,95	6,33	4,53	5,90	1-2; 2-3
Объем внимания	5,56	6,83	5,41	7,20	3-4; 1-4
Мышление	4,85	6,23	4,63	4,63	1-2; 2-3; 2-4
Планирование	4,25	6,67	1,53	6,40	1-2;1-3; 2-3; 3-4; 1-4
Анализ ситуации	4,67	7,33	1,65	6,80	1-2; 1-3; 2-3; 3-4; 1-4

Статистически значимые различия на выборках студентов из Таджикистана, Туркмении и Киргизии получены по показателю «реакция на движущийся объект» (количество опережений), что свидетельствует о более выраженной уравновешенности нервных процессов у представителей Туркмении (t=-2,26, при p≤0,05) и Киргизии (t=-2,16, при p≤0,05).

Анализируя полученные данные, отмечаем наличие статистически значимых различий на выборках студентов по показателю «Объем слуховой памяти», что свидетельствует о значимо выраженном преобладании уровня слуховой памяти у студентов из Казахстана, что объясняется хорошим знанием русского языка у респондентов данной выборки. Благодаря наличию навыков устной речи, студенты демонстрируют более высокий уровень успеваемости в учебной деятельности.

Выявлены статистически значимые различия по показателю «мышление». Значимо выражен данный показатель у студентов из Казахстана, по сравнению со студентами из Таджикистана (t=2,18, при p≤0,05), Киргизии (t=2,18, при p≤0,05), Туркмении (t=2,16, при p≤0,05), что также может быть проинтерпретировано взаимосвязью речевых и мыслительных функций.

Студенты из Киргизии характеризуются более выраженным показателем «объем внимания», по сравнению со студентами из Таджикистана (t=2,18, при p≤0,05), Казахстана (t=2,18, при p≤0,05), Туркмении (t=2,16, при p≤0,05), что в определенной степени объясняет их академическую успешность по гуманитарным дисциплинам.

Студенты из Казахстана демонстрируют более высокие значения выраженности таких регуляторных процессов «планирование» и «анализ ситуации». В наименьшей степени эти характеристики представлены у студентов из Туркмении. Они испытывают определенные трудности, планируя свою деятельность и осуществляя анализ обстоятельств, существенных для достижения поставленной цели. Девушки и юноши вышеуказанных стран отличаются спецификой прохождения процесса адаптации и применимыми к нему качествами и характеристиками, они по-разному испытывают психологические трудности (новые физические, интеллектуальные нагрузки, эмоциональную нестабильность, неуравновешенность, тревожность), выстраивают межличностные отношения с взрослыми и сверстниками.

Принимая во внимание особенности ***психологической адаптации, важно изучить механизм адаптации иностранных студентов к процессу обучения в вузе и условиям жизни в новой среде.*** В этой связи, для понимания параметров академической успешности иностранных студентов в вузе необходимо понимание их индивидуальных психофизиологических особенностей и а***нализ индивидуальных когнитивных***

характеристик под влиянием адаптационных инструментов на различных этапах обучения в вузе, которые обеспечивают раскрытие потенциала иностранных студентов к образовательному процессу.

Литература и источники

1. Борисова Е.В. Обеспечение успеха в образовательной деятельности иностранных студентов, обучающихся на основных факультетах / Е.В. Борисова // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. Серия: Социальные науки – 2019. – №4 (56). С. 250-256

2. Варич Л.А., Желонкина Е.С., Морозова И.С. Особенности проявления нейродинамических и когнитивно-личностных показателей иностранных студентов в процессе адаптации к условиям обучения в вузе //Вестник Кемеровского государственного университета. Серия: Гуманитарные и общественные науки. 2024. Т. 8. № 1 (29). С. 1-8.

3. Дубовицкая Т.Д., Крылова А.В. Методика исследования адаптированности студентов в вузе / Т.Д. Дубовицкая, А.В. Крылова // Психологическая наука и образование. - 2010. – № 2. – URL: https://psyjournals.ru/journals/psyedu/archive/2010_n2/27814 (дата обращения: 01.04.2025).

4. Мамина В. П., Романовская И. А. Особенности процесса адаптации иностранных студентов к обучению в российском вузе. Педагогические исследования. 2022. № 2. С. 38–57.

5. Распаева Г. Д., Маркусь А. М., Ярославова Е. Н. Социокультурная адаптация иностранных студентов в российском вузе: коммуникативный аспект. Вестник ЮУрГУ. Серия: Образование. Педагогические науки. – 2022. Т. 14. – № 1. С. 76–87.

Научный руководитель – д-р психол. наук, профессор Морозова И.С., ФГБОУ ВО «Кемеровский государственный университет»

УДК 159.922.6

Зотова Е.Н. **ИЗУЧЕНИЕ СВЯЗИ КОГНИТИВНОЙ СФЕРЫ МЛАДШИХ ПОДРОСТКОВ С УРОВНЕМ ТРЕВОЖНОСТИ**

ФГБОУ ВО «Кемеровский государственный университет»
eliz.zotova@mail.ru

Младший подростковый возраст является основным из этапов, в течение которого возрастает риск развития тревожных состояний, варьирующихся от незначительного уровня до полноценных тревожных расстройств. Перед нами до сих пор стоит проблема надёжной и обоснованной оценки тревожности: какие характеристики являются предикторами дезадаптации и злокачественного течения тревожности, и наоборот, способствуют адаптивной мобилизации психических и физических ресурсов подростка.

Тревога – это реакция на стимулы, которые представляют опасность, и которых организм активно пытается избежать. Тревога является состоянием ожидания надвигающейся опасности, реакцией на неопределённую угрозу или предчувствием угрозы. Это эмоциональное состояние, которое является одним из базовых, проявляясь уже в младенчестве и детстве. Тревога, как правило, не является патологией, поскольку во многих случаях она адаптивна и помогает избежать опасности. В отечественном психологическом тезаурусе проводят различие между понятиями тревоги и тревожности. Состояние тревожности трактуется как относительно устойчивая характерологическая черта – склонность человека к частому, и, возможно, не всегда обоснованному, переживанию тревоги в как в узких, так и более глобальных ситуациях [4].

Переживание тревоги становится дезадаптивным в тот момент, когда начинает мешать функционированию – например, когда мешает мобилизовать имеющиеся навыки и ресурсы, способствует поведению избегания в ситуациях, в которых тревога становится наиболее

интенсивной. Дифференциация между нормальной и патологической тревогой, однако, может быть особенно трудной у младших подростков, поскольку для этого возраста актуализация тревоги является частью типичного развития и тесно связана с изменениями, происходящими в пубертате. Хотя эти явления вызывают острый дистресс, они встречаются у многих подростков в новой ситуации развития, и, как правило, в норме носят преходящий характер. Например, характерным для подростков является переживание тревоги в связи с изменениями их физического облика, стремлением к референтной группе, соперничеством и конкуренцией, возрастанием напряжения в детско-родительских отношениях, стремлением к автономии при возрастающих требованиях окружения и личной ответственности [3].

Таким образом, учитывая, что состояние тревожности (или более частое переживание тревоги) у большинства младших подростков, как правило, является типичным для нормативного кризиса развития, дистресс сам по себе является неадекватным критерием для разграничения нормальных и патологических состояний тревоги. Можно сказать, что тревожность у подростков выполняет защитную функцию. Их повторяющиеся тревожные реакции могут свидетельствовать о том, что это состояние соответствует их устоявшемуся самовосприятию, самооценке и вписывается в их обычный эмоциональный фон, фактически становясь своеобразной формой эмоционального комфорта, пусть и дисфункционального.

Младший подростковый возраст – это период, в который происходит скачок в когнитивном развитии и переход на стадию формальных операций, развитие абстрактного мышления. В основе этого лежат значительные изменения в структурах и функциях мозга, включая изменения в коре и подкорковых структурах. В рамках теории интеллектуального развития Ж. Пиаже, по достижению 12 лет интенсивно развивается операциональный компонент мышления. Появляется способность к абстрагированию, логическому рассуждению, развиваются аналитические способности, навыки планирования будущих событий, использование аналогий и сравнения [2]. Развитие когнитивной сферы подростков является гетерохронным.

Личностные особенности подростка могут влиять на аттентивно-мнестическую деятельность. Так, концентрация внимания у подростков часто подвержена колебаниям – они часто отвлекаются, легко переключаются с одной деятельности на другую в виду нестабильности эмоционально-волевой сферы. В подростковом возрасте в связи с физиологическими изменениями очаги возбуждения, возникающие в глубоких структурах мозга (лимбическая система, ретикулярная формация) затормаживаются префронтальной корой головного мозга не так быстро и эффективно, как у взрослых. Способность подростков сосредоточиться на чем-либо напрямую зависит от степени личной заинтересованности в этом, поэтому на первый план выходит избирательность внимания.

Связь тревожности и когнитивного функционирования у младших подростков является противоречивой. С одной стороны, существуют исследования, которые обнаруживают отрицательную взаимосвязь. Исследование тревожности школьников с помощью теста Филлипса, шкалы тревожности А. М. Прихожан выявило, что высокий уровень тревожности в ситуациях проверки знаний, таких как самостоятельные работы, контрольные и устные ответы, связан с более низкой успеваемостью и более низкими когнитивными способностями [5], [1]. Напротив, существуют исследования, обнаруживающие прямую взаимосвязь, и утверждающие, что переживание тревоги содержит компонент, направленный на будущее, и для того, чтобы испытывать тревогу, подростку необходимо обладать способностью мыслить категориями будущего. Соответственно, подростки, имеющие дефицит планирования и прогнозирования будущего, с меньшей вероятностью будут испытывать тревогу [6].

Еще одной когнитивной способностью, связанной с тревогой, является мыслительная операция обобщения. Чрезмерное обобщение (генерализация), характерно для тревожных личностей рамках когнитивных теорий. Чрезмерная генерализация опасных стимулов рассматривается как этиологическое объяснение тревоги. Соответственно, когда стимул

связывается с негативным или опасным резальном, похожие стимулы также могут вызывать чувство тревоги.

Некоторые исследования не выявили каких-либо различий в когнитивном функционировании у подростков с разным уровнем тревожности, либо были выявлены смешанные результаты [7]. Дефициты были обнаружены в двух областях – уровень развития рецептивной речи и моторных навыков связан с уровнем тревожности, в то время как дефициты внимания, визуально-пространственных навыков и исполнительной функции (торможения) оказались никак не связаны с уровнем тревожности.

Вывод: взаимосвязь между когнитивными способностями и тревожностью является неоднозначной. Когнитивные способности могут быть защитным фактором – подростки с более высокими когнитивными способностями являются менее тревожными, так как имеют больше ресурсов для преодоления трудностей и совладания со стрессом. Напротив, подростки с достаточно развитыми мыслительными способностями (прогнозирование, обобщение) могут быть более тревожны. С другой стороны, нет однозначных доказательств того, что более высокий уровень когнитивных способностей дает подросткам преимущество в преодолении стресса и они являются менее тревожными. Данная тема требует более глубокого и системного исследования, в котором должны учитываться физиологические особенности, история развития подростка, влияние среды, детско-родительские отношения, социально-демографические факторы, личностные характеристики.

Литература и источники

1. Курочкина К. А., Романко О. А. Исследование психологических характеристик тревожности и уровня успеваемости у пятиклассников // Вестник науки. – 2023. – №10 (67). – С. 527-538.

2. Овчинникова А. Г. Становление и особенности развития когнитивного компонента самосознания у подростков // ELS. – 2022. – №3. – С. 358-366.

3. Солынин Н. Э., Лебедева Е. П. Психологические причины тревожности в подростковом возрасте // Ярославский педагогический вестник. – 2016. – №6. – С. 281-284.

4. Сухарева Н. В. Тревожность, тревога, страх: соотношение понятий // Теория и практика современной науки. – 2018. – №5 (35). – С. 813-815.

5. Юшкова Н. Б. Школьная тревожность как фактор, влияющий на успешность обучения школьников среднего звена // Социальное управление. – 2023. – Т. 5, 3. – С. 84–89.

6. Behzadpoor S, Pouretemad H, Akbari Zardkhaneh S. Cognitive Prerequisites in Development of Childhood Anxiety: An Integrative Literature Review and Thematic Analysis // Iran J Child Neurol. Summer;16(3). 2022. pp. 9-27.

7. Rabner J., Ney J., Kendall P. Cognitive Functioning in Youth with Anxiety Disorders: A Systematic Review // Clinical Child and Family Psychology Review. 27. 2024. pp. 357-381.

Научный руководитель: д.псих.наук, доцент Белогай К. Н., ФГБОУ ВО «Кемеровский государственный университет».

УДК 159.9

Киверина А.А. ПРОБЛЕМА УВЕРЕННОСТИ В СЕБЕ В СОВРЕМЕННЫХ ПСИХОЛО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЯХ

ФГБОУ ВО «Кемеровский государственный университет»
kiverina_anna@mail.ru

Проблема уверенности в себе современном мире является всё более актуальной и вызывающей необходимость у современных психологов в её изучении, так как она может оказывать влияние, как на развитие личности, так и на взаимоотношения с окружением, а

также на другие значимые сферы жизни. Исследования на тему уверенности в себе в психологии стали проводиться относительно недавно, всего лишь менее века назад. Тем не менее, несмотря на научную новизну данного феномена, понятию уверенности исследователи дают разные определения, и выделяются, скорее, признаки уверенности и неуверенности. Рассмотрим основные подходы к данному понятию.

Рюдигер и Рита Ульрихи дали определение уверенности в себе как способности к предъявлению требований и запросов в обществе и добиваться их осуществления, в том числе разрешение себе выделения собственных запросов и требований (определённые установки по отношению к самому себе), проявлять их (свобода от социального страха и заторможенности в поведении) и обладать навыками их осуществления (навыки общения). Другими словами, уверенность в себе связана со способностью взаимодействия с собственными запросами и требованиями в социуме.

В.Г. Ромек даёт собственное определение уверенности в себе как субъективной положительной самооценки своих знаний, умений и навыков как достаточно подходящих для достижения целей и удовлетворения потребностей. То есть автор в понятии уверенности в себе придерживается, скорее, не внешних проявлений уверенного поведения в обществе, а индивидуальные субъективно важные цели и потребности.

Первые исследования данного феномена включали в себя лишь внешние, поведенческие признаки уверенности в себе и, соответственно, более поздние научные работы стали также учитывать не только внешние проявления, но и внутреннее ощущение уверенности. Таким образом, были выделены формальные (уверенное поведение) и содержательные (уверенность в себе и чувство уверенности) характеристики уверенности в себе [1].

Благодаря многочисленным исследованиям на эту тему, на сегодняшний день формальные признаки подвергаются сомнению и даже теряют актуальность, так как, во-первых, ориентируясь только на поведенческий репертуар (уверенное поведение), личность не всегда на самом деле может чувствовать себя уверенно. Во-вторых, данное определение уверенности не может считаться объективным и универсальным, так как понятие и восприятие уверенного поведения может отличаться в зависимости от принадлежности к определённой стране, культуре, социальной группе и т.д.

Психолог Н. И. Козлов считает, что уверенность в себе включает в себя такие признаки, как чувство уверенности (ощущение силы, права и правоты), уверенное поведение (демонстрация лидерства и авторитетной позиции), решительность (уверенность в правильном принятии решений и определённость в них, решимость). Так, первые два признака совпадают с анализом В.Г. Ромека [2].

В связи с тем, что уверенное поведение в некоторых случаях стало пониматься, скорее, в негативном смысле, то есть в качестве агрессивного, самоутверждающегося, хамского поведения или даже в некоторой степени проявлением нонкомформизма и социально неодобряемого большинством поведения, в понятии уверенности в себе было выделено два противопоставленных ему понятия: агрессивность и неуверенность (или пассивность). Другими словами, обе данные характеристики не являются уверенным поведением или даже являются двумя различными формами проявления отсутствия уверенности в себе [3]. Рассмотрим данные понятия подробнее.

Чудина Е.А. дает собственные определения данным типам поведения. Так, уверенным поведением является способность к самовыражению, эмоциональная комфортность, доброжелательность, удовлетворение собственных потребностей и достижение своих целей без ущерба для других. Неуверенным же поведением является, напротив, отказ от собственных желаний с целью помочь кому-либо, игнорирование своих потребностей в пользу угоды чужих [4]. Н.И. Козлов среди признаков неуверенности выделяет внутренний страх, ощущение отсутствия сил, неспособность принять решение [2]. Дж. Вольпе считает, что в основе неуверенности лежит социальный страх [1].

К агрессивному поведению относится поведение доминирования над другими людьми, или достижение своей цели в ущерб другим и удовлетворение потребностей за счет взаимоотношений с другими [4].

Авторы также вводят такие синонимичные, на первый взгляд, понятия, как «социальная компетентность» и «ассертивность». Однако данные понятия имеют некоторые отличия. Социальная компетентность определяется как способность в нахождении баланса между своими и чужими интересами и целями, умение осуществлять свои желания, не ущемляя при этом права других на осуществление их желаний. Это результат определённого стиля уверенного поведения, при котором сформированные навыки уверенности становятся гибкими и непроизвольными, подстраивающимися под ситуацию [3].

В.П. Шейнов определяет ассертивность как прямое и открытое поведение, выражающееся в уверенном отстаивании собственных прав, но при этом никому не причиняющее вред и не ограничивающее чужие права [5].

В понятие уверенности в себе необязательно входят данные навыки, однако уверенное поведение имеет значение и входит в навыки социальной компетентности и ассертивности, которые действительно имеют сходство между собой.

В.Г. Ромек предлагает схематичное представление соотношения уверенности в себе, неуверенности в себе, агрессивности и социальной компетентности [3]. На рисунке изображена взаимосвязь между обозначенными понятиями.

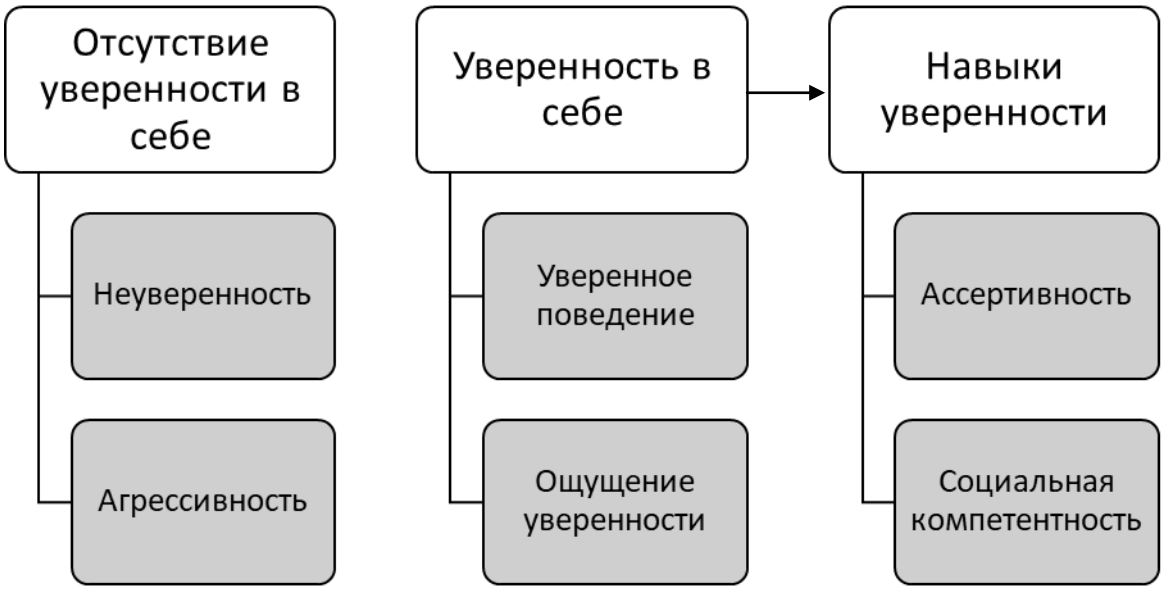


Рис. Формы уверенности, неуверенности и навыков уверенности в себе

Таким образом, мы можем сделать вывод о том, что уверенность в себе является многогранным понятием, психологи выделяют ряд характеристик этого понятия. Которые имеют значение для экспериментального исследования.

Литература и источники

1. Ромек, В. Г. Понятие уверенности в себе в современной социальной психологии / В. Г. Ромек // Психологический вестник Ростовского государственного университета. – 1996. – Т. 1. 1-2. – С. 132-146.
2. Статья: Уверенность в себе – Психологос. – Москва URL: https://psychologos.ru/articles/view/uverennost-v-sebe (дата обращения: 09.12.2024).
3. Ромек, В. Г. Уверенность в себе: этический аспект / В. Г. Ромек // Журнал практического психолога. – 1999. – №9. – С. 3-13.

4. Двигательные паттерны уверенного, неуверенного и агрессивного поведения – Чудина Е.А. – Отделение танцевально-двигательной психотерапии. – Москва URL: https://tdt-edu.ru/dvigatelnye-patterny-uverennogo-neuverennogo-i-agressivnogo-povedeniya-chudina-e-a/ (дата обращения: 09.12.2024).
5. Шейнов, В.П. Детерминанты ассертивного поведения / В. П. Шейнов // Психологический журнал. – 2015. – Т. 36. – № 3. – С. 28-37.

Научный руководитель – д-р .психол. наук, доцент Белогай К.Н., ФГБОУ ВО «Кемеровский государственный университет».

УДК 727: 378

Кустова Т. А., Синельникова А. А. **РОЛЬ АРТ-ОБЪЕКТОВ В СОЗДАНИИ КОМФОРТНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА В ВУЗЕ**
ФГБОУ ВО РГАУ – МСХА имени К. А. Тимирязева
tkustova086@gmail.com, sinelnikova449@gmail.com

Актуальность темы обусловлена растущим пониманием важности создания комфортной образовательной среды в высших учебных заведениях. Создание комфортного образовательного пространства, включающего в себя разнообразные арт-объекты, может оказать положительное влияние на мотивацию студентов, их эмоциональное состояние и общую эффективность учебного процесса.

Окружающая среда оказывает значительное влияние на обучение студентов в вузе, поскольку она определяет уровень их комфорта, концентрации и мотивации. В зарубежной психологии традиция обращения к пространственной среде профессиональной деятельности как к объекту психологического анализа сложилась давно и представлена дифференцированными направлениями исследований [1].

В работе Ларионовой Л.И. был выполнен обзор исследований по развитию эмоционального интеллекта студентов средствами арт-терапевтических технологий с использованием базы данных РИНЦ, определены 7 направлений:

1. Арт-терапия в пространстве вуза.
2. Арт-терапевтические технологии в обучении студентов.
3. Арт-терапевтические технологии в формировании личности студентов.
4. Арт-терапия в сопровождении стрессовых и кризисных ситуаций.
5. Арт-терапевтические технологии в сохранении психологического здоровья студентов.
6. Арт-терапевтические технологии в развитии эмоционального интеллекта студентов.
7. Представление конкретных арт-терапевтических методик [2].

Физические условия, такие как освещение, температура и вентиляция, играют ключевую роль. Например, недостаток естественного света может вызывать усталость и снижать внимательность, а высокая или слишком низкая температура в аудиториях мешает сосредоточиться. Шумовой фон, особенно если университет находится в шумном районе или плохо звукоизолирован, может отвлекать и затруднять восприятие информации. Также важно, насколько удобно организовано рабочее пространство: удобная мебель, эргономичные столы и стулья, а также доступ к библиотекам и коворкингам способствуют продуктивному обучению.

Визуальная среда в вузе оказывает значительное влияние на студентов, так как формирует их настроение, концентрацию, мотивацию и даже креативность. Пространство, в котором студенты проводят большую часть времени, должно быть эстетически привлекательным, удобным и функциональным, чтобы способствовать эффективному обучению. Архитектура и дизайн учебных корпусов играют важную роль. Просторные, светлые помещения с современным интерьером создают ощущение комфорта и безопасности. Если здание старое, мрачное и не ухоженное, это может вызывать угнетённое состояние и снижать интерес к

учебе. Напротив, современные аудитории, оформленные в приятных цветах и с продуманным зонированием, способствуют лучшей концентрации и продуктивности.

Важным аспектом, который влияет на развитие эстетического вкуса, являются эстетические особенности окружающей среды, в которой находятся студенты. Это включает в себя архитектуру зданий, дизайн интерьера учебного заведения, материально-техническую базу (включая наглядные пособия, современное оборудование и технику) и ухоженную территорию учебного заведения.

Замечательно, когда студенты сами участвуют в создании эстетического облика окружающей среды или просто поддерживают чистоту и порядок в учебном заведении и на прилегающей территории [3].

Современное высшее образование ориентировано не только на передачу знаний, но и на формирование комфортной среды, способствующей развитию личности студентов. Одним из значимых факторов, влияющих на образовательный процесс, является визуальная среда. Арт-объекты в университетском пространстве выполняют не только декоративную, но и психологическую, когнитивную и образовательную функции. Учебное пространство влияет на концентрацию, мотивацию и общую вовлеченность студентов. Эстетически оформленные аудитории, холлы и кампусы способствуют формированию благоприятной атмосферы, стимулируют познавательный интерес и улучшают эмоциональное состояние учащихся.

Можно выделить три основные задачи для проектирования интерьеров высших образовательных учреждений:

1. Функциональность и гибкость;
2. Правильная расстановка акцентов;
3. Использование новейших технологий [4].

Искусство оказывает доказанное влияние на эмоциональное состояние человека, снижая уровень стресса, повышая настроение и стимулируя креативное мышление. Визуальные элементы образовательной среды могут способствовать самовыражению студентов, развивать эстетический вкус и культурное мировоззрение. Примеры исследований влияния арт-объектов в вузах показывают, что наличие арт-объектов в образовательных учреждениях способствует улучшению академической успеваемости и повышению удовлетворенности студентов образовательным процессом. В частности, исследования Гарвардского университета и Университета Техаса подтвердили, что креативно оформленные пространства мотивируют студентов на более активное участие в учебной деятельности.

Современные университеты активно используют искусство для формирования комфортного образовательного пространства. Среди эффективных методов интеграции арт-объектов можно выделить:

- Оформление интерьеров кампусов произведениями современных художников.
- Размещение интерактивных арт-инсталляций.
- Организация выставок и культурных мероприятий.

Арт-объекты оказывают значительное влияние на эмоциональное состояние студентов, снижая стресс, повышая мотивацию и способствуя развитию креативного мышления. Арт-объекты могут служить источником вдохновения, развивать ассоциативное и творческое мышление. Интерактивные художественные элементы в образовательной среде способствуют вовлеченности студентов и повышению их интереса к учебе.

Снижение стресса – исследования показывают, что наличие эстетически оформленных пространств помогает студентам справляться с тревожностью во время экзаменов. Улучшение настроения – яркие и креативные визуальные элементы способствуют позитивному восприятию учебного процесса. Эстетически привлекательное учебное пространство повышает мотивацию студентов к обучению и вовлекает их в образовательный процесс, что положительно сказывается на их академической успеваемости.

В ходе изучения темы было проведено анкетирование среди первокурсников РГАУ-МСХА им. Тимирязева.

Анкета была направлена на изучение мнения первокурсников относительно наличия и размещения арт-объектов в вузе. Студентам предлагалось оценить общий уровень комфорта в учебном заведении, выразить мнение о необходимости улучшения эстетического оформления пространства, а также ответить на вопросы о важности арт-объектов, предпочтениях в видах искусства и местах их размещения. Были затронуты темы влияния арт-объектов на психологический климат в вузе, эмоций, которые вызывают произведения искусства, желания участвовать в их выборе, интереса к пассивным или интерактивным объектам. Студентов спросили об их отношении к идее организации специальных зон для культурных мероприятий, а также о том, какие темы и жанры искусства они считают подходящими для образовательного пространства. А также вопросы о готовности поддержать инициативу по внедрению арт-объектов, о принадлежности к определённому институту, курсе, поле и возрасте студента.

Анализируя ответы респондентов, можно сделать такие выводы как:

-Уровень комфорта в вузе достаточно высокий (более 64% респондентов оценили общий уровень комфорта на показатели 4 и 5)

- Университет нуждается в улучшении визуального оформления (67% опрошенных отметили некоторую степень нужды, 17% респондентов указали на сильную нужду)

- Арт-объекты являются важными элементами пространства (65% опрошенных выбрали ответ «важны, но не сильно», а 20% подчеркнули сильную важность)

- В большей степени студенты предпочитают видеть в пространстве вуза такие арт-объекты как живопись и скульптуры, а лучшее место для их размещения –холлы и коридоры учебного заведения.

- Улучшение настроения и развитие творческого мышления – основные факты влияния арт-объектов на психологический климат (выбрали 44% и 43% опрошенных).

В результате нашего опроса мы выяснили, что для большинства студентов первого курса арт-объекты являются одним из важных элементов образовательного пространства, так как они оказывают положительное влияние на нервную систему, а именно помогают расслабиться, получать эстетическое наслаждение и развивать креативность. Не все нуждаются в непосредственном контакте с предметами искусства, но так или иначе они отражаются в каждом из нас.

Таким образом можно сделать вывод, что арт-объекты играют значимую роль в формировании комфортного образовательного пространства в вузе. Они способствуют созданию эстетически привлекательной и вдохновляющей среды, что положительно влияет на эмоциональное состояние студентов и преподавателей. Кроме того, арт-объекты могут выполнять коммуникативную функцию, становясь точками притяжения и стимулируя неформальное взаимодействие между учащимися. Важно учитывать, что гармоничное включение арт-объектов в образовательное пространство способствует развитию креативного мышления, культурного восприятия и идентичности учебного заведения.

Литература и источники

1. Панюкова, Ю. Г. Психологические ресурсы пространственной среды профессиональной деятельности: современные дискурсы / Ю. Г. Панюкова, А. И. Панюков, А. Р. Рева // Стратегии и ресурсы личностно-профессионального развития педагога: современное прочтение и системная практика. – 2022. – № 1. – С. 210–212.
2. Ларионова, Л. И. АРТ-терапевтические технологии в развитии эмоционального интеллекта студентов / Л. И. Ларионова, Л. Н. Азарова // Acta Biomedica Scientifica. – 2022. – № 2. – С.199-211.
3. Быстрова, Н. В. Роль эстетического воспитания студентов в образовательно-воспитательном пространстве вуза / Н. В. Быстрова, С. Ю. Дудкина, А. А. Ураков // Проблемы современного педагогического образования. – 2022. – № 77-2. С.63-65.

4. Козлова, Л. Н. Аналитический обзор интерьеров вузов. Современные задачи и тенденции / Л. Н. Озлова, П. Е. Кукузей // В мире науки и искусства: вопросы филологии, искусствоведения и культурологии. – 2016. – № 3. – С. 6–13.

Научные руководители – к.ф.н. доцент Ширлина Е.Н.; ассистент кафедры педагогики и психологии профессионального образования Еприкян Д. О., ФГБОУ ВО «РГАУ – МСХА имени К. А. Тимирязева»

УДК 159.9

Пронкевич А.А. СУБЪЕКТИВНОЕ БЛАГОПОЛУЧИЕ ЛИЧНОСТИ В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ В ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЯХ

ФГБОУ ВО «Кемеровский государственный университет»
b.any99@mail.ru

Субъективное личностное ощущение благополучия в последние десятилетия вызывает всё больше интереса у исследователей в области психологии. Устойчивое чувство внутреннего баланса, равновесия зачастую становится важным условием гармоничного развития психологически здоровой личности.

Состояние страдания, несчастья, недовольства различными объективными факторами может оказывать серьёзное негативное влияние на деятельность человека, его отношения с окружающими, способность к адаптации и многие другие аспекты жизни.

Поэтому обретает актуальность и практическую значимость анализ и изучение механизма формирования удовлетворённости жизнью с целью последующей разработки и апробации различных методов развития субъективного благополучия.

Понятие «субъективное благополучие» появилось в начале 1970-х годов как операциональный, сравнительно четко определяемый и измеримый аналог понятия счастья. Чуть позже стало применяться понятие «психологического благополучия», обозначавшее набор личностных характеристик, предсказывающих счастье [1].

С психологической точки зрения счастье можно рассматривать как эмоциональное переживание, для которого характерна максимальная выраженность положительной окраски. Счастье отражает особое ощущение соединения желаемого и действительного, которое охватывает человека целиком и становится для субъекта своеобразным сигналом о том, что в настоящий момент происходящее в его жизни полностью его удовлетворяет.

В качестве отправной точки эмпирических исследований счастья в психологии признается обзор Уорнера Уилсона, где автор обобщил имеющиеся на тот момент данные о взаимосвязи счастья, удовлетворённости и положительных эмоций. Позднее опубликовал большую обзорную статью, посвящённую феномену субъективного благополучия, Э. Динер. Последующие исследования в этой области в основном уточняли и развивали положения, которые были выдвинуты в данной статье. Э. Динер на основании эмпирических исследований сделал вывод, что удовлетворённость жизнью имеет определённую личностную основу и может быть измерена независимо от оценки текущего состояния субъекта.

В настоящее время общепризнана трёхкомпонентная структура субъективного благополучия, утверждённая в 1976 году Ф.Эндрюсом и С.Уизи: позитивные эмоции (оказывают положительное влияние), негативные эмоции (влияют отрицательно) и удовлетворённость жизнью (не является исключительно эмоциональной оценкой, включает когнитивные суждения).

Понятие субъективного благополучия в научных исследованиях зачастую выступает эквивалентом понятия счастья как субъективного переживания[1].

Помимо указанных выше исследований, теории субъективного благополучия личности разрабатывали Н. Бредбурн, С. Любомирски, К. Рифф, Э.Л. Деси, Р.М. Райан и другие. Среди

отечественных исследователей, уделяющих большое внимание субъективному благополучию в целом, можно выделить Р.М. Шамионова, Т.Д. Шевленкову, П.П. Фесенко, Д.А. Леонтьева и Е.Н. Осина.

Р.М. Шамионов описал собственную структурно-функциональную модель субъективного благополучия и выделил четыре его основных функции: регулятивную, управляющую когнитивными процессами, развивающую и поведенческую [2]. Регулятивная функция отражает влияние субъективного благополучия на психологическое самочувствие, самоотношение, самовосприятие, взаимоотношения с внешним миром и социумом, адаптационные возможности.

Функция управления когнитивными процессами представляется как соотношение знаний с чувственным опытом. Функция развития рассматривается как стремление обеспечить условия для удовлетворения высших потребностей и саморазвития, достижения эмоционального равновесия. Поведенческая функция, в свою очередь, обеспечивает выбор стратегий поведения, соответствующих представлениям личности о благополучии.

Основываясь на этих данных, можно сделать вывод, что субъективное благополучие занимает значимое место в процессе формирования и становления личности. Основные функции субъективного благополучия, выделенные Р.М. Шамионовым, способны оказывать серьёзное влияние на различные аспекты жизни человека. Актуальность этого факта возрастает по мере взросления с повышением уровня ответственности индивида за принимаемые решения и совершаемые выборы, возрастанием общей степени контроля над собственной жизнью.

В период юности, помимо прочих изменений, повышается степень самостоятельности человека, формируется целеполагание и мировоззрение. Самосознание и самоопределение играют важную роль в выборе жизненного пути. Именно поэтому состояние внутреннего благополучия в данный период может выступать одним из важнейших факторов, определяющих гармоничное развитие личности.

Однако интерес к особенностям удовлетворённости жизнью и факторам, из которых складывается ощущение счастья именно на пороге взрослости, у авторов научных работ едва начинает появляться. За последние несколько лет опубликовали статьи, где так или иначе затрагивается эта тема, Д.В. Меркурьев, Т.В. Хуторянская, Э. М. Чепрасова.

С целью углубленного изучения особенностей субъективного благополучия в юношеском возрасте нами было проведено эмпирическое исследование среди студентов высших учебных заведений (ФГБОУ ВО «Кемеровский государственный университет» и ФГБОУ ВО «Кемеровский государственный институт культуры»). Участие в исследовании приняли студенты с первого по пятый курсы бакалавриата и специалитета различных направлений подготовки. Общее количество испытуемых: 40 человек.

Для исследования использовалась методика «Шкала субъективного счастья» С.Любомирски и Х.Леппер в адаптации Е. Н. Осина и Д. А. Леонтьева. Данная методика отражает в основном эмоционально-чувственные компоненты субъективного благополучия.

Студентам было предложено пройти тестирование, состоящее из пяти вопросов, в каждом из которых необходимо оценить степень соответствия определённых суждений собственному субъективному опыту и ощущениям. Согласно описанию методики, итоговый балл, полученный за тестирование, показывает уровень субъективного счастья испытуемого.

Среди опрошенных семь человек показали высокие значения, у троих студентов показатели оказались низкими, значительная же часть участников исследования зафиксировала результат на среднем уровне (от 13 до 23 баллов). Общий коэффициент равен примерно 19 баллам, что так же соответствует среднему уровню субъективного счастья.

Несмотря на то, что низкие показатели не являются превалирующими, их наличие предполагает наличие возможностей для развивающей корректировки, повышения уровня субъективного счастья, что может положительно сказаться на разных аспектах жизни юношей и девушек, находящихся на пороге взрослости.

Более тщательное изучение закономерностей формирования и развития субъективного благополучия в юношеском возрасте может способствовать эффективности психологической поддержки и учебной адаптации студентов младших курсов, а также оптимизации профессионального и общего жизненного самоопределения старшекурсников в высших учебных заведениях.

Литература и источники

1. Леонтьев Д. А. Счастье и субъективное благополучие: к конструированию понятийного поля //Мониторинг общественного мнения: Экономические и социальные перемены. – 2020. – № 1. – С. 14 – 37.
2. Меркурьев Д. В. Взаимосвязь субъективного благополучия и базисных убеждений в юношеском возрасте/ Д.В. Меркурьев // Вестник Челябинского государственного университета. Образование и здравоохранение. –2023 – № 2 (22), – С. 52-59

Научный руководитель - доктор психологических наук, доцент Белогай К.Н., ФГБОУ ВО «Кемеровский государственный университет»

УДК 159.9

Ремкус Н.А. **КУПИРОВАНИЕ ТРЕВОЖНОСТИ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ В УСЛОВИЯХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

ФГБОУ ВО «Кемеровский государственный университет»
tasha.remkus19@mail.ru

Состояние неуверенности и уязвимости, эмоциональное напряжение, вызванное высокими требованиями современного мира, несоответствие между самооценкой и ожиданиями – всё это способствует формированию тревожности как закрепившейся особенности характера.

Детская тревожность – распространенная трудность, с которой сталкиваются и дети, и педагоги. В наши дни наблюдается рост числа тревожных детей, характеризующихся повышенной озабоченностью, недостатком уверенности и эмоциональной лабильностью. Повышенная тревожность может проявиться в любой период развития ребенка, поскольку сложности с усвоением знаний в школе, трудности во взаимоотношениях со сверстниками, смена окружения – всё это может стать причиной беспокойства как в начале обучения, так и позже.

Наиболее выраженными становятся динамические аспекты проблемы тревожности в подростковом возрасте. Это обусловлено рядом психологических особенностей подростков, которые могут привести к тому, что тревожность станет устойчивой частью их личности. Поиск самореализации, критический взгляд на мир, формирование самосознания и собственной системы ценностей создают благоприятную почву для развития тревоги. Подросток часто оказывается в некомфортной ситуации, его эмоциональная сфера испытывает давление, что выражается в негативных переживаниях и, как следствие, в тревожности.

В современной психологии вопрос тревожности остается одним из самых важных. Усложняющиеся задачи, предъявляемые обществом, сопутствующие им эмоциональные и физические нагрузки, последствия информационного перенасыщения, обострение социальных проблем – всё это усиливает воздействие стрессовых факторов на жизнь человека. Поэтому тревожность становится ключевым проявлением развития личности.

Значение учреждений дополнительного образования для развития личности трудно переоценить, так как они демонстрируют, как социальные институты влияют на формирование человека и позволяют определить способы улучшения адаптации детей к взрослому миру.

Центры дополнительного образования детей обеспечивают целостность и уникальность каждой личности через социально-профессиональные и культурно-досуговые опыты, помогая создать представление о будущем жизненном пути.

Повышенные требования к вопросам здоровья детей закреплены и в Стратегии развития воспитания в РФ на период до 2025 года, где приоритетным направлением воспитания становится обеспечение условий для физического, психического, социального и духовно-нравственного развития детей [1; 3]. Образовательные организации в указанных условиях должны учитывать все риски, а также опираться на требования социального заказа.

В подростковом возрасте происходит переоценка жизненных этапов – от детской непосредственности к взрослым обязанностям, что оказывает ключевое влияние на дальнейшее психологическое состояние человека.

Этот важный период развития характеризуется формированием новых устойчивых моделей поведения и эмоциональной сферы. Они закладывают основу для физической и психической зрелости, самовосприятия и личного самосознания. Однако слабая психологическая база подростка может сделать его уязвимым к внешним воздействиям: неадекватная реакция на стрессовые ситуации может привести к беспокойству, социальной отчужденности, потере самооценки и даже к депрессии [4].

Тревога – естественная часть человеческого опыта, существующая наряду с радостью и любопытством. Однако постоянная тревожность без видимых оснований выходит за рамки нормы и становится хроническим стрессовым фактором, требующим пристального внимания к психологическому состоянию подростка.

Мы придерживаемся мнения А.М. Прихожан и исходим из того, что некоторый уровень тревожности в норме свойственен всем людям и является необходимым для оптимального приспособления человека к действительности. Наличие тревожности как устойчивого образования – свидетельство нарушений в личностном развитии, препятствующее нормальному развитию, деятельности, общению [2].

В ходе психодиагностического исследования для оценки уровня тревожности в подростковом возрасте в начале учебного года использовался опросник Ч.Д. Спилбергера (в адаптации А.Д. Андреева) и метод наблюдения. В исследовании приняли участие обучающиеся объединений детского медиацентра «Инсайт» и объединения «Школа личностного развития» МБОУ ДО «Центр дополнительного образования детей им. В. Волошиной» г. Кемерово в возрасте 14-17 лет, 30 человек.

Таблица 1.

Результаты исследования ситуативной тревожности среди старшеклассников по Ч.Д. Спилбергу

№ п/п	Параметр	Количество человек	Соотношение от группы в %
1.	Я нахожусь в напряжении, внутренне скован	11	35
2.	Я расстроен, меня волнуют возможные неудачи	17	61
3.	Я нервничаю, но уверен в себе	2	4

Результаты исследования, представленные в Таблице 1, показали, что у 35% подростков наблюдается высокий уровень ситуативной тревожности, у 61% детей подросткового возраста отмечаем средний уровень, а у 4% подростков нашей выборки – низкий уровень. Преобладающий средний уровень тревожности, по нашему мнению, обусловлен увеличением числа трудностей, с которыми дети сталкиваются в процессе взросления – в учебе, семье, общении со сверстниками и в процессе самоопределения.

По результатам наблюдения, отметим, что занятия в объединениях дополнительного образования оказывают положительное влияние на эмоциональное состояние детей, так как во

время занятий уровень тревожности у подростков снижается. Мы считаем, это связано с тем, что подростки посещают занятия по собственному желанию, в процессе увлекаются деятельностью, что позволяет им отвлечься от переживаний и забот. В объединении «Школа личностного развития» (программа «Ораторское мастерство»), где подростки испытывают волнение и стресс перед публичными выступлениями, уровень тревожности не снижается.

Таким образом, мы можем утверждать о возможности купирования тревожности в подростковом возрасте в условиях центров дополнительного образования, деятельность которых направлена на создание условий для вовлечения подростков в различные виды деятельности. Подросток получает возможность раскрыть свою индивидуальность, проявить свои сильные стороны и реализовать свой потенциал.

Литература и источники

1. Козырева, М. А. Подростковая тревожность: проблема и пути решения / М. А. Козырева // Молодой ученый. – 2022. – № 33 (428). – С. 117-119. – URL: https://moluch.ru/archive/428/94460/ (дата обращения: 07.04.2025).

2. Прихожан, А. М. Психология тревожности: дошкольный и школьный возраст / А. М. Прихожан. – «Питер», 2009. – 192 с.

3. Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года. Проект в редакции от 13 января 2015 г. // Российское образование. Федеральный портал. – URL: http://edu.ru/ files/discussion/appeal.html (дата обращения: 06.04.2025).

4. Чертищева, М. А. Исследование уровня тревожности детей в условиях учреждений дополнительного образования / М. А. Чертищева // «Актуальные проблемы современной науки» с материалами X Юбилейной Международной Телеконференции (Том 2, №1, 2013 год). – Томск: Альманах научных открытий. – 2013. – С. 30-31.

Научный руководитель – канд. психол. наук, доцент акмеологии и психологии развития Каргина А.Е., ФГБОУ ВО «Кемеровский государственный университет»

УДК 159.9: 378

Соболева Ю.К. ВЗАИМОСВЯЗЬ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА С УРОВНЕМ СОЦИАЛЬНОЙ ФРУСТРАЦИИ У СТУДЕНТОВ ВУЗА

Кемеровский государственный университет
yulyaa.ilchishisna@gmail.com

В последнее время проблема эмоционального интеллекта широко раскрыта в исследованиях отечественных и зарубежных исследователей. Такую популярность данного феномена можно объяснить тем, что «содержательные характеристики эмоционального интеллекта выступают фактором личностного и профессионального роста, влияющим на успешность жизнедеятельности личности на различных возрастных этапах» [1].

«Эмоциональный интеллект определялся как способность воспринимать и выражать эмоции, усваивать, понимать и объяснять эмоции, регулировать свои эмоции и эмоции окружающих» [1].

В настоящее время эмоциональный интеллект в зарубежных исследованиях Р. Бар-Он, Д. Гоулман рассматривают как «совокупность компонентов», а Дж. Мэйер, П. Сэловей как «система способностей» [1].

В работах отечественных психологов эмоциональный интеллект изучается с практико-ориентированной характеристики, а также изучает возможности управления эмоциями (М.А. Манойлова, А.С. Петровской) [1].

Также отечественные исследователи стали рассматривать феномен через внутриличностный и межличностный аспекты. Данная позиция позволила расширить

представление о феномене, а также иметь данные о понимании и управлении своих собственный эмоций, и эмоций других (Д.В. Люсин, М.А. Манойлова) [1].

На данный момент актуальными являются исследования эмоционального интеллекта в процессе взросления. Проблема регуляции эмоций на разных возрастных этапах рассматривается многими учеными (О.А. Конопкин, Н.Г. Бобкова) [1].

Особенности развития эмоционального интеллекта в студенческом возрасте также возрастают, это объясняется тем, что социальные и эмоциональные компетенции напрямую связаны с профессиональным самосознанием будущего специалиста (Т.В. Гудкова, Т.Н. Кондратьева) [2].

Именно развитие эмоционального интеллекта является один из факторов успешной адаптации в период поступления в вуз и фактором успешных результатов деятельности, т.к. студенты часто испытывают нагрузки в процессе обучении, эмоциональное напряжение, которое может приводить к стрессу, агрессии, фрустрации [2].

В психолого-педагогической литературе фрустрация трактуется как блокада целенаправленной деятельности [3]; состояние, выражающиеся в характерных особенностях переживаний поведения, и вызываемое объективно непреодолимыми (илисубъективно так понимаемыми) трудностями, возникающими на пути к достижению цели или решению задачи [4].

Мы полагаем, что при воздействии фрустратора, то есть фактора, возникающего на пути целенаправленной деятельности человека в качестве препятствующего барьера, возможны различные вариации фрустрационных состояний. Они могут включать в себя переживание чувство обманутости, состояние разочарования, недоверия, переживание чувства диссонанса между действительностью и поставленными целями. К последствиям переживания состояний фрустарации относят ощущения сильной тревоги, проявление агрессивности, повышенной раздражительности, отчаянию. Фрустрация всегда ведет к изменениям поведения человека.

Рассмотрим результаты собственного исследования, проведенного среди студентов на базе Кемеровского государственного университета. В исследовании приняли участие 90 человек, возраст которых составил от 17 до 23 лет.

Результаты исследования по методике диагностики самооценки психических состояний по Г. Айзенку показали, что 43 % (39 человек) студентов имеет низкий уровень фрустрации, что выражает устойчивость испытуемых к трудностям и неудачам, также низкие значения фрутрации показывают, что испытуемые не всегда адектватно могут оценивать степень сложности возникающих трудностей. 48 % (43 человека) имеет средний уровень фрустрации, а именно, у испытуемых адекватная самооценка, способны ограничивать себя в желаниях. Испытуемые способны справляться с трудностями, но это может вызывать в них сильные переживания. 9 % (8 человека) имеет высокий уровень фрустрации, что характеризуется наличием низкой самооценки, избеганием трудностей, боязни неудач.

Далее проведено психодиагностическое исследование по методике ЭмИн Д.В. Люсина по определению общего уровня эмоционального интеллекта. Из общей выборки испытуемых мы сформировали 3 группы студентов, разделив по уровням фрустрации, для того чтобы определить наличие взаимосвязи между эмоциональным интеллектом и фрустрацией.

Исходи из результатов исследования мы можем сказать, что испытуемые, имеющие низкий уровень фрустрации, имеют более высокие значения общего уровня развития эмоционального интеллекта, а также диапозон минимальных (65 баллов) и максимальных значений (113 баллов) находится выше.

Испытуемые с высоким уровнем фрустарции имеют более низкие показатели средних значений общего уровня эмоционального интеллекта, а также минимальные (38 баллов) и максимальные (73 балла) показатели находят ниже, чем у испытуемых со среднем и низким уровнем фрустрации.

Средние значения общего уровня эмоциального интеллекта также могут свидельствовать о взаимосвязи уровня фрустрации и эмоционального интеллекта, чем выше значения

фрустрации, тем ниже средние показатели общего уровня эмоцилнального интеллекта (Рисунок).

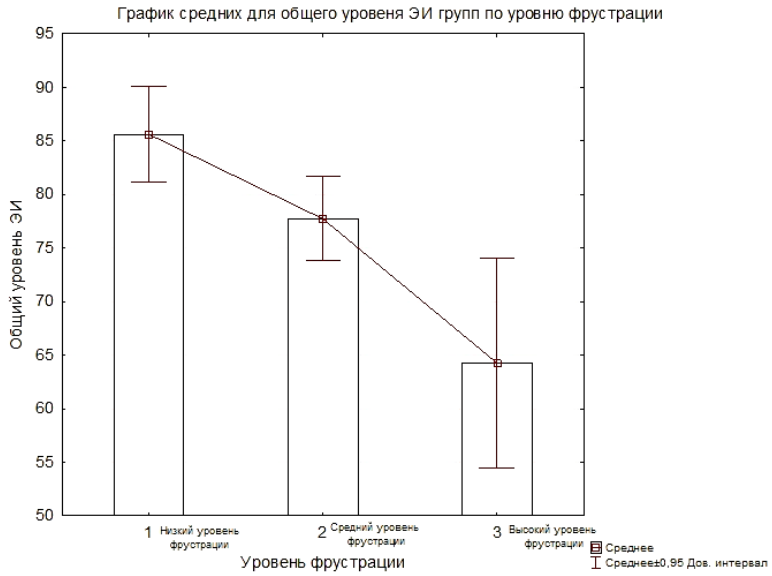


Рис. Особенности взаимосвязи уровня фрустрации и общего уровня эмоционального интеллекта

Таким образом, мы может установить наличие взаимосвязи между фрустрацией и эмоциональным интеллектом студентов. Студенты, которые лучше контролируют свои эмоции способны более успешно справляться с трудностями и неудачами.

Результаты, полученные в ходе исследования, могут быть использованы для разработки программы купирования и профилактики фрустрации, а также средств развития эмоционального интеллекта.

Литература и источники

1. Морозова, И. С. Развитие содержательных характеристик эмоционального интеллекта студентов вуза в условиях психолого-педагогического сопровождения / И. С. Морозова, А. Е. Каргина // Известия Иркутского государственного университета. Серия Психология. – 2018. – Т. 25. – С. 76-88.

2. Гудкова, Т. В. Особенности эмоционального интеллекта у студентов, обучающихся в медицинском и педагогическом вузах / Т. В. Гудкова, Т. Н. Кондратьева // Journal of Siberian Medical Sciences. – 2015. – № 5. – С.4-12. – URL:https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-emotsionalnogo-intellekta-u-studentovobuchayuschihsya-v-meditsinskom-i-pedagogicheskom-vuzah/viewer (дата обращения: 20.01.2025).

3. Налчаджян, А. А. Фрустрация, психологическая самозащита и характер. Том 1. Защитные психологические механизмы и их генезис / А. А. Налчаджян. – М.: ЛитРес. – 2018. – 167 с.

4. 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: 11.03.2025).

Научный руководитель – канд. психол. наук, доцент акмеологии и психологии развития Каргина А.Е., ФГБОУ ВО «Кемеровский государственный университет»

УДК 159.9: 37.091.398

Соколова Е. Д. РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МОТИВАЦИИ В ПЕРИОД ВЗРОСЛОСТИ В УСЛОВИЯХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ

ФГБОУ ВО «Кемеровский государственный университет»
lisawow@rambler.ru

Актуальность темы, связанной с развитием профессиональной мотивации в период взрослости в условиях дополнительного профессионального обучения, обусловлена возрастающими требованиями современного рынка труда к квалификации специалистов индустрии красоты. Динамичные изменения в спросе и высокая конкуренция в данной сфере требуют постоянного совершенствования профессиональных компетенций. В этом контексте дополнительное профессиональное обучение играет ключевую роль, поскольку оно не только способствует расширению знаний и навыков, но и оказывает значительное влияние на формирование и поддержание мотивации к профессиональному развитию.

Современные трансформации рынка труда формируют устойчивый тренд на повышение спроса в индустрии красоты, что неизбежно диктует необходимость систематического профессионального совершенствования специалистов данной сферы. Деятельность мастеров по наращиванию ресниц и бровистов предполагает не только владение базовыми техниками, но и постоянное обновление знаний в соответствии с актуальными стандартами индустрии. В условиях конкурентного профессионального пространства и динамичной трансформации требований к качеству оказываемых услуг профессиональное развитие приобретает статус непрерывного процесса, в котором особую роль играет дополнительное обучение.

Расширение спектра образовательных программ, направленных на углубление профессиональных компетенций, выполняет не только обучающую функцию, но и формирует устойчивую мотивацию к самосовершенствованию. Вопросы профессиональной мотивации, особенно в зрелом возрасте, представляют особый научный интерес, поскольку в этот период складывается устойчивая система ценностей и сформированные профессиональные установки. Взаимосвязь дополнительного профессионального обучения и мотивационной динамики требует комплексного рассмотрения, так как приобретение новых знаний не только способствует развитию прикладных навыков, но и оказывает влияние на уровень уверенности в профессиональной компетентности, расширяет возможности самореализации и укрепляет позиции специалиста в индустрии [7].

Формирование устойчивой профессиональной мотивации непосредственно отражается на качестве оказываемых услуг, что в свою очередь влияет на профессиональную успешность специалиста. Мотивационный фактор является определяющим в контексте стремления к освоению новых техник, внедрению инновационных методов работы и совершенствованию уровня сервиса. Профессионал, ориентированный на постоянное развитие, повышает свою конкурентоспособность, что становится неотъемлемой частью профессионального успеха в условиях интенсивной конкуренции и высоких требований клиентов к качеству услуг.

Специфика профессии, предполагающая не только техническое мастерство, но и креативный подход, адаптивность к меняющимся трендам и умение выстраивать индивидуальные стратегии взаимодействия с клиентами, требует углубленного анализа мотивационных аспектов профессионального роста. В этом контексте исследование факторов, способствующих поддержанию устойчивой профессиональной мотивации мастеров по наращиванию ресниц и бровистов, приобретает научную и практическую значимость. Выявление закономерностей развития мотивационных механизмов в процессе дополнительного профессионального обучения позволит не только определить ключевые стимулы для совершенствования специалистов данной сферы, но и создать эффективные образовательные программы, обеспечивающие их профессиональный и карьерный рост.

Современные исследования в области профессиональной мотивации в дополнительном образовании охватывают широкий спектр вопросов, включая механизмы формирования устойчивой мотивации, психологические факторы, влияющие на учебную активность взрослых специалистов, а также педагогические стратегии повышения интереса к обучению.

Профессиональная мотивация представляет собой сложное многокомпонентное явление, включающее в себя совокупность внутренних и внешних факторов, определяющих стремление человека к достижению успеха в профессиональной деятельности. Она играет ключевую роль в формировании устойчивых профессиональных установок, влияя на уровень вовлеченности, продуктивность труда и стремление к самосовершенствованию. Ее динамика определяется как индивидуальными особенностями личности, так и организационными условиями, в которых осуществляется профессиональная деятельность.

Таблица 1

Основные подходы к определению «профессиональная мотивация»

Автор	Определение	Основные аспекты
В.И. Герчиков [2]	Система внутренних и внешних стимулов, побуждающих человека к продуктивной профессиональной деятельности.	Внутренние и внешние стимулы, удовлетворенность трудом.
А.Е. Боковня [1]	Процесс формирования и развития мотивов, способствующих достижению профессиональных целей и успешному выполнению трудовых функций.	Формирование мотивов, профессиональные цели, успешность выполнения.
Ю.Ю. Суровицкая М.Н. Мадимухаметов, [9]	Многокомпонентное психологическое образование, включающее потребности, мотивы и ценностные ориентации личности в профессиональной сфере.	Психологическая природа, ценностные ориентации, профессиональные потребности.
Д.М. Логинов [5]	Совокупность факторов, обеспечивающих активное включение личности в трудовую деятельность и развитие профессиональных навыков.	Адаптация к труду, профессиональные навыки, включенность в деятельность.
Л.М. Митина [6]	Динамическая структура, включающая осознанные и неосознанные мотивы, влияющие на выбор профессии и профессиональное развитие.	Выбор профессии, профессиональный рост, осознанные и неосознанные мотивы.
А.А. Реан [8]	Взаимодействие личностных и социальных факторов, определяющих степень заинтересованности человека в профессиональной самореализации.	Личностные и социальные факторы, профессиональная самореализация.

Анализ представленных определений понятия «профессиональная мотивация» позволяет сделать вывод о многогранности данного феномена, а также о наличии различных исследовательских подходов к его пониманию. Все представленные авторы сходятся во мнении, что профессиональная мотивация представляет собой совокупность факторов, побуждающих человека к активной и продуктивной деятельности, однако акценты в их интерпретациях различаются.

Профессиональная мотивация представляет собой сложную систему, в которой взаимодействуют психологические, социальные и профессиональные факторы. Она является важным элементом профессионального становления, способствует адаптации к изменяющимся условиям труда и повышает эффективность профессиональной деятельности.

В научной литературе предложены классификации мотивации, которые рассматривают различные аспекты мотивации и ее влияние на поведение человека. Вот краткое описание некоторых подходов:

Е.А. Климов [4] выделяет два основных типа мотивации:

- Внутренняя мотивация - происходит изнутри человека, основана на личных интересах, увлечениях и стремлении к самореализации.
- Внешняя мотивация - связана с внешними факторами, такими ка награды, признание, давление со стороны общества или окружающих.

М.В. Кечаева, С.Ю. Салынина, [3] выделяет несколько ключевых типов мотивации, которые могут влиять на поведение и деятельность человека. Основные категории включают:

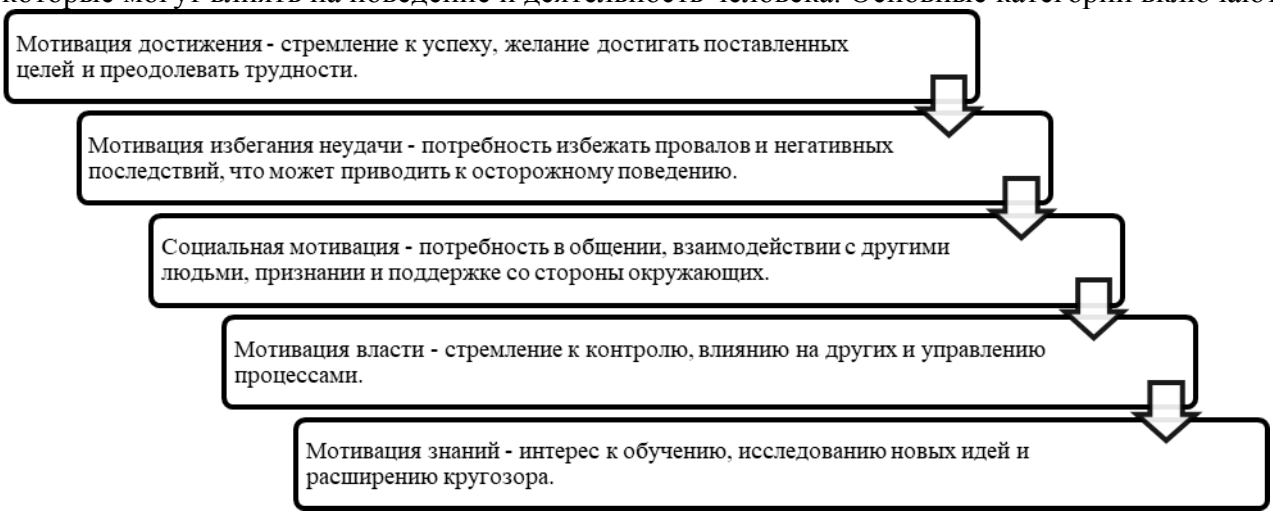


Рисунок 1. Ключевые типы мотивации, влияющие на поведение и деятельность человека

Эта классификация помогает лучше понять, какие внутренние и внешние факторы могут влиять на мотивацию людей в различных сферах жизни, включая образование и профессиональную деятельность

Представленные в научной литературе классификации мотивации позволяют глубже осмыслить механизмы, влияющие на профессиональную деятельность, включая индустрию красоты. Особую значимость эти подходы приобретают при анализе мотивации специалистов, работающих в сфере эстетических услуг, таких как мастера по наращиванию ресниц и бровисты. Их деятельность требует сочетания высокой технической точности, художественного восприятия и постоянного самосовершенствования, что делает вопросы внутренней и внешней мотивации особенно актуальными.

Внутренний интерес к профессии, стремление к творческой самореализации и повышению квалификации позволяют специалистам достигать высокого уровня мастерства, тогда как внешние факторы, такие как спрос на рынке, конкуренция и клиентская оценка, формируют дополнительные стимулы к профессиональному росту.

Таким образом, мотивация мастеров индустрии красоты представляет собой сложную и многогранную структуру, в которой переплетаются внутренние побуждения и внешние стимулы. Для более наглядного представления ключевых аспектов, влияющих на профессиональное развитие специалистов в данной сфере, обратимся к следующей схеме.

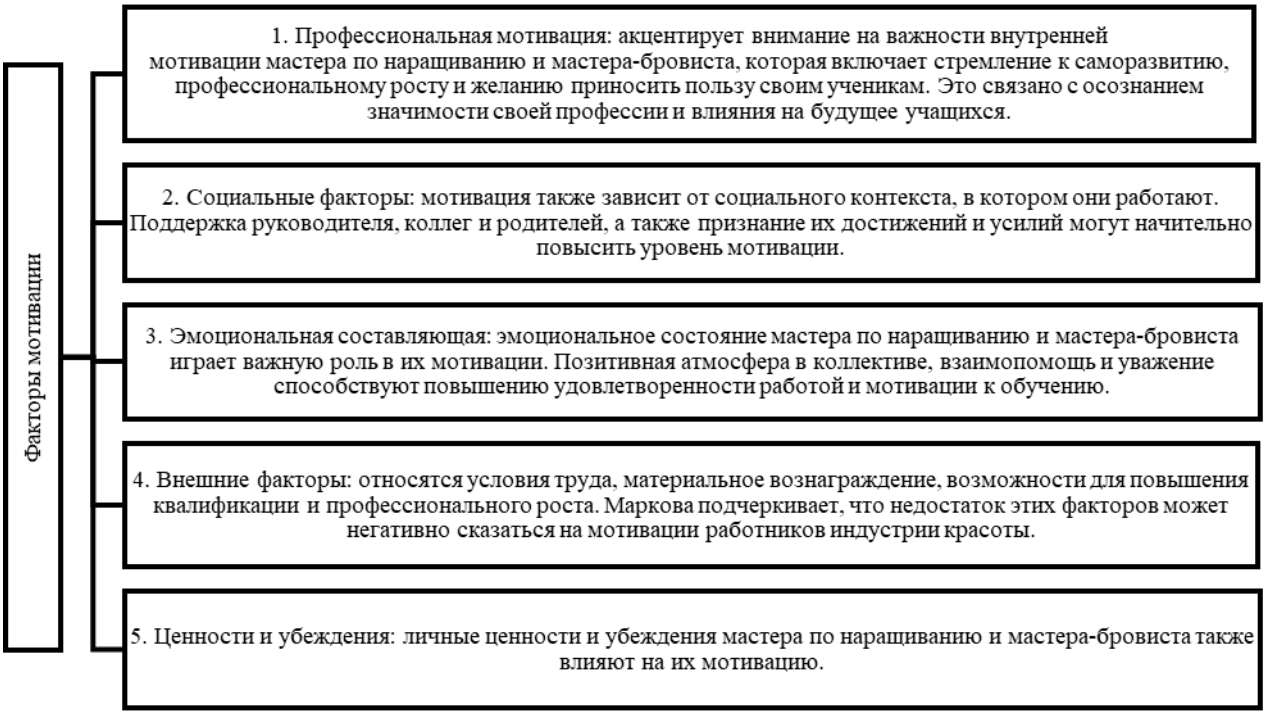


Рисунок 2. Мотивацию мастеров индустрии красоты как ключевой фактор, влияющий на профессиональное развитие

На основании представленного рисунка можно сделать вывод, что мотивация мастеров индустрии красоты формируется под влиянием комплекса взаимосвязанных факторов, охватывающих как внутренние установки специалиста, так и внешние условия его профессиональной среды.

Учитывая многоаспектность мотивационных детерминант, представленных на рисунке, становится очевидным, что эффективное управление мотивацией требует не только их осмысления, но и внедрения конкретных форм воздействия, адаптированных к профессиональной специфике мастеров бьюти-индустрии. Ниже представлена таблица, отражающая современные подходы к реализации мотивационных стратегий, направленных на повышение вовлеченности и профессионального роста сотрудников.

Таблица 2

Современные формы мотивации для мастеров бьюти-индустрии

Категория мотивации	***Метод мотивации***	***Описание***
Финансовая мотивация	***Прогрессивная система бонусов***	***Чем больше клиентов или повторных записей, тем выше процент от услуг.***
	Доплаты за отзывы и рекомендации	***Мастеру начисляют бонус за каждого нового клиента по его рекомендации.***
	Оплата за скорость и качество	***Если мастер выполняет работу быстрее стандартного времени без потери качества, он получает надбавку.***
	Гибкая система цен	***Мастер с большим опытом и высоким рейтингом получает возможность устанавливать индивидуальные цены на свои услуги.***
	Кэшбэк или процент с продажи косметики	***Мастера могут получать % с продаж уходовой продукции, используемой в работе.***

Нематериальная мотивация	***Обучение и профессиональный рост***	***Оплата курсов, участие в мастер-классах и конференциях (например, Lash&Brow-форумы).***
	Признание и статус	***Введение званий и уровней внутри студии, например, 'Мастер года', 'Топ-эксперт', VIP-мастер с особыми привилегиями.***
	Гибкий график	***Возможность выбирать удобные смены и работать по индивидуальному графику.***
	Оформление рабочего пространства по запросу	***Возможность выбора инструментов, декора, рабочей формы.***
	Выставление работ в соцсетях	***Продвижение мастеров в соцсетях салона, что увеличивает поток клиентов.***
Мотивация через челленджи и командный дух	***Соревнования внутри коллектива***	***Конкурс 'Лучший мастер месяца', поощрение победителя бонусом, бесплатным курсом или подарком.***
	Геймификация процесса	***Достижение целей (например, 50 клиентов за месяц = бонус или день отдыха).***
	Участие в фотосессиях и проектах	***Мастера работают на съемках, мероприятиях, получая опыт и популярность.***
VIP-мотивация для топ-мастеров	***Повышение до руководящих должностей***	***Мастер может стать ведущим специалистом, куратором новичков, амбассадором бренда.***
	Путешествия и отдых за счет салона	***Топ-мастерам предлагают поездки на профессиональные выставки за границу.***
	Эксклюзивный доступ к премиум-продуктам	***Мастера получают новинки первыми и могут тестировать их бесплатно.***

Эффективная мотивация требует комплексного подхода, включающего финансовые и нематериальные стимулы, карьерные перспективы, творческую самореализацию и благоприятную образовательную среду. Внедрение инновационных методов обучения, использование геймификации и развитие индивидуальных стратегий профессионального роста способствуют устойчивому интересу специалистов к совершенствованию. Системное развитие мотивации мастеров по наращиванию ресниц и бровистов не только влияет на их профессиональный успех, но и способствует повышению качества услуг в индустрии красоты.

Литература и источники

1. Боковня, А. Е. Мотивация – основа управления человеческими ресурсами (теория и практика формирования мотивирующей организационной среды и создания единой системы мотивации компании): монография / А. Е. Боковня. – М.: ИНФРА-М, 2022. – 144 с.
2. Герчиков, В. И. Мотивация трудовой деятельности: теория и практика / В. И. Герчиков. – М.: ПЕР СЭ, 2003. – 240 с.
3. Кечаева, М. В., Салынина, С. Ю. Современные проблемы науки и образования в контексте дополнительного профессионального обучения // Современные проблемы науки и образования. – 2025. – № 3. – С. 92–108.
4. Климов, Е. А. Психология профессионального самоопределения / Е. А. Климов. – М.: Академия, 2004. – 304 с.

5. Логинов, Д. М. Востребованность дополнительного профессионального образования различными категориями работников // Сборник трудов по проблемам дополнительного профессионального образования. – 2020. – № 38. – С. 161–171.
6. Митина, Л. М. Психология профессионального развития личности / Л. М. Митина. – М.: Флинта, 2014. – 368 с.
7. Немцева, Ю. В., Надеждин, Д. А. Развитие личностных и профессиональных компетенций в процессе дополнительного профессионального обучения // Вестник Академии управления и производства. – 2025. – № 5 (27). – С. 41–55.
8. Реан, А. А. Психология личности и мотивации / А. А. Реан. – СПб.: Питер, 2018. – 320 с.
9. Суровицкая, Ю. Ю., Мадимухаметов, М. Н. Понятие о мотивации в психологии // Наука и реальность. – 2023. – № 1 (13). – С. 36–40.
10. Токарева, Ю. А., Глухенькая, Н. М., Токарев, А. Г. Мотивация трудовой деятельности персонала: комплексный подход: монография / Урал. федер. ун-т им. Б. Н. Ельцина, Шадр. гос. пед. ун-т. – Шадринск: ШГПУ, 2021. – 216 с.
11. Щегель, Ю. М. Модель организации профориентационной работы в учреждении дополнительного образования // Научное издание. – Минск: Образование и наука. – 2024. – 112 с.

Научный руководитель – д-р психол. н., доцент Белогай К. Н., ФГБОУ ВО «Кемеровский государственный университет»

УДК 159.99

Степанян Г. Э. **РОЛЬ ПСИХОЛОГИИ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ И СПОРТА В ГАРМОНИЧНОМ РАЗВИТИИ ЛИЧНОСТИ**

Нефтекамский филиал ФГБОУ ВО «Уфимский университет науки и технологий»
guzalia2005@yandex.ru

В числе проблем психологизации образовательной среды педагогами зачастую рассматривается вопрос недостаточного владения теоретическими подходами к обучению, особенно в смежных с психологией сферах [1].

Психология физической культуры и спорта – это не просто отрасль психологии, а ключевой элемент в формировании гармонично развитой личности. В современном мире, где физическая активность зачастую отодвигается на второй план из-за стремительного темпа жизни и технологического прогресса, понимание психологических механизмов, влияющих на спортивные достижения и здоровый образ жизни, становится особенно актуальным.

Данная статья посвящена рассмотрению многогранной роли психологии физической культуры и спорта в достижении целостного развития индивида. Рассматривается то, как психологические факторы влияют на мотивацию к занятиям спортом, формирование волевых качеств, управление стрессом и эмоциями в соревновательной деятельности, а также развитие коммуникативных навыков и чувства коллективизма.

В статье будут представлены как теоретические основы психологии спорта, так и практические рекомендации по применению психологических знаний для повышения эффективности тренировочного процесса и достижения спортивных целей, способствуя, в конечном счете, гармоничному развитию личности.

Экспертные оценки прогноза развития психологической науки и практики к 2030 г. отмечают актуальность преимущественного применения знаний в области психологии в практике здоровьесбережения и личностного развития [2, с.187,189].

Психология физической культуры и спорта направлена на изучение «закономерностей формирования и проявления психических свойств и функций в спорте, физическом воспитании, активном отдыхе, реабилитационной и адаптивной физической культуре» [3, с. 53].

Первые отечественные исследования, связывающие психологию с физической культурой и спортом, появились в 20-ых годах прошлого века. Уже тогда в число основных задач данной отрасли психологии были включены задачи мотивации личности и формирования личностных качеств.

Физическая культура – это взаимодействие как минимум трёх черт личности человека:

1) правильная ценностная ориентация в образе жизни;
2) определённый уровень физической подготовленности и образованности;
3) наличие потребности в регулярных занятиях физическими упражнениями с целью активного процесса самосовершенствования.

Самым необходимым условием для свободного развития и раскрытия своих физических и духовных сил является осмысленное тяготение каждого человека к достижению физической культуры.

Физическая активность имеет первостепенное значение для нормального функционирования психических процессов, поскольку существует тесная связь между центральной нервной системой и опорно-двигательным аппаратом. Проприорецепторы в скелетной мускулатуре отправляют в мозг стимулирующие импульсы во время мышечных сокращений. [5]

Исследования показывают, что многие функции ЦНС зависят от мышечной активности: импульсы от проприорецепторов сигнализируют о движениях и одновременно повышают тонус коры головного мозга, увеличивая её функциональную способность.

Многие люди демонстрируют улучшение мыслительных процессов во время ходьбы по сравнению с сидячим положением, что также объясняет, почему ораторы жестикулируют во время речи, а актеры предпочитают учить свои роли на прогулках.

Мотивация играет ключевую роль в спортивной деятельности и физическом воспитании. Психология изучает различные типы мотивации, которые могут влиять на успешность занятий физической культурой и спортом. Внутренняя мотивация возникает из личных интересов и стремлений к саморазвитию, а внешняя мотивация связана с внешними поощрениями, такими как награды и признание.

Понимание этих типов мотивации может помочь в создании эффективных программ физической активности, адаптированных под индивидуальные потребности и предпочтения. Мотивированные люди с большей вероятностью будут регулярно заниматься спортом и достигать поставленных целей. [4]

Таким образом, регулярная двигательным активность не только положительно сказывается на организме в целом, но и стимулирует интеллектуальную деятельность, повышая продуктивность умственного труда.



Рис. 1. Структура физической культуры личности

Психологические исследования показывают, что занятия разными видами спорта способствуют развитию навыков саморегуляции, таких как точное выполнение движений без зрительного контроля и отслеживание времени с минимальными отклонениями. Эти способности формируются благодаря натренированным мышечно-двигательным ощущениям и эффективной работе центральной нервной системы. [5]

Самоконтроль и саморегуляция движений задействуют почти все интеллектуальные процессы. Это происходит, потому что физические упражнения ставят перед человеком разнообразные задачи, такие как планирование, контроль и выбор стратегии, что способствует накоплению опыта в их решении. [4]

Кроме того, существует взаимосвязь между психомоторным и интеллектуальным развитием: целенаправленные физические тренировки вызывают корреляционные изменения в когнитивной сфере.

Таким образом, важно защищать интересы психологии физической культуры и спорта, ведь именно эта платформа в обучении формирует физически и психологически здоровых личностей с нравственными ценностями, творчески и духовно развитых, свободных от предрассудков и политических убеждений, искренне любящих свою родину; личностей, которые умеют и хотят развиваться, показывают, на своем примере, каким сильным во всех смыслах может быть человек, а главное делают все возможное, что бы так поступали и окружающие. Психология физической культуры и спорта также влияет на духовное развитие личности: мировоззрение, развитие творческого потенциала личности, обеспечение культурной связи поколений через накопление, сохранение и передачу социального опыта в области физической культуры, нормы и оценки (нормирование общественной потребности в развитии физических способностей членов общества), гедонистку (получение физического и духовного удовольствия от двигательной активности), эстетику (формирование эстетических способностей).

Литература и источники

1. Сиднева А. Н., Чумаченко Д. В., Калимуллин А. М., Лобанова А. Д. Психология и образование в XXI веке: анализ убеждений российских педагогов относительно использования современных психологических знаний на практике // Вестник Санкт-Петербургского университета. Психология. – 2024. – Т. 14, Вып. 2. – С. 365–384.
2. Нестик Т. А., Журавлёв А. Л., Юревич А. В. Прогноз развития психологической науки и практики к 2030 г. // Ярославский педагогический вестник. – 2016. – № 5. – С. 177–192.

3. Ловягина А. Е., Ильина Н. Л., Медников С. В., Хвацкая Е. Е. Психология физической культуры и спорта: учебник и практикум для вузов. – М.: Юрайт, 2024. – 609 с.
4. Бернштейн Н. А. О построении движений. – М.: Медгиз, 1947. – 255 с.
5. Ильин Е. П. Психология физического воспитания. ––М.: Просвещение, 1987. – 654 с.

Научные руководители – к.ф.н., доцент Будько Е.А., ст. преп. Гатина А.М., Нефтекамский филиал ФГБОУ ВО «Уфимский университет науки и технологий»

УДК 159.9:37

Тархова Н.П. РАЗВИТИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ

ФБГОУ ВО «Кемеровский государственный университет»
nat.tarhova2017@yandex.ru

За последние годы в педагогической и психологической областях популярность развития эмоционального интеллекта дошкольников значительно увеличилась. Темы этого феномена отражены в области теорий, где разрабатывается прежде понятийный аппарат и подходы к изучению данного явления, в области диагностики и непосредственно на практике, в частности на детях. Учитывая сложную многоэтапную структуру развития детской психики, ученые больше склонны представлять, что развитие эмоционального интеллекта именно у детей старшего дошкольного возраста будет происходить более естественно и эффективно. Это связано с рядом особенностей психики детей этой возрастной категории и условиями окружающей среды, которые напрямую взаимодействуют с ребёнком. Окружающий мир взаимодействует с человеком с самого рождения, но именно на этапе старшего дошкольного возраста осознание влияния окружающего мира и в свою очередь попытки влияния и со стороны дошкольника на окружающий мир становятся более ясными. Эмоциональная сфера – эта та сфера, которая более близка ребёнку в дошкольном возрасте, это мир эмоций, в которых он не отдает отчёта себе до конца, но который всегда с ним. И главная задача взрослых перед детьми раскрыть этот мир эмоций в знаниях об этом мире, о том, как благополучно жить с миром эмоций, овладевать ими, регулировать и делиться эмоциями с другими. При этом от взрослых требуется не просто делиться знаниями и научать, а создать такие непринужденные условия для детей, в которых они воспринимали бы информацию о мире эмоций непосредственно и с интересом. Этим условием является игровая деятельность. И хотя вопрос эмоций занимал многих умных людей во все времена, все-таки акцент на просвещение детей по этой проблеме, а именно её конкретизации ложится на современность. Это связано со многими факторами, больше историческими, которые и сейчас диктуют свои требования к современности. А требования современного дошкольного образования и воспитания заложены во ФГОС, где эмоциональное благополучие детей стоит в одном ряду с другими важными целями и задачами. И это вполне объяснимо и научно доказано: эмоционально благополучный ребёнок прогрессивно и гармонично развивается. На наш взгляд, развитие эмоционального интеллекта благотворно способствует образованию эмоционального благополучия. Поэтому все теории, методики, технологии и инструментарии, которые используют для развития эмоционального интеллекта очень важны, так как все они имеют реальное применение.

Эмоциональный интеллект как «интеграция особых умений и навыков личности в отношении понимания и управления эмоциями» определяют О.А. Сорокина и Л.А. Иванова [1, с. 95]. По их мнению, он имеет многокомпонентную структуру, и «чувственное развитие ребенка представляет собой комплексное развитие его эмоциональной сферы, и происходит это развитие в процессе его социализации» [1, с. 95].

Применяя деятельностный подход, Л.И. Божович, Г.М. Бреслав, А.В. Запорожец, Я.З. Неверович, И.М. Юсупов считают, что на разных этапах развития личности формируются

новые эмоциональные комплексы – эмоциональные новообразования [1, с. 96]. Ими выявлены особенности формирования эмоциональных новообразований, присущих старшим дошкольникам: осознание от простых до сложных эмоций, склонность к эмпатии и регуляции поведения, обогащение языка эмоций.

В эмпирическом исследовании О.А. Сорокиной и Л.А. Ивановой по определению «восприятия и понимания эмоций, развития социальных переживаний и социальных эмоций в составе структуры эмоционального интеллекта дошкольников» [1, с. 99] на выборке детей старшего дошкольного возраста отмечают, что чуть меньше 50 % детей не проявили этих навыков в эмоциональной сфере. Авторы это связывают с разными причинами: условиями и качеством обучения в образовательных организациях, особенностями стиля семейного воспитания, эмоциональным опытом детей, способностью к эмпатии и др. [1, с. 109].

В исследованиях Т.Ю. Якушенко эмоциональный интеллект старших дошкольников представляет из себя пять областей эмоциональной сферы, которые должны формироваться и развиваться: область знания собственных эмоций, область управления эмоциями, область, связанная с мотивирующей функцией эмоций, область эмпатийных переживаний, область установления отношений с другими людьми. Формирование и развитие этих областей происходит благодаря возрастным особенностям детей старшего дошкольного возраста. Среди них выделяются следующие: опыт отношений с окружающим миром, который отражается в расширении, углублении сферы эмоций детей; мотивационная сфера в этом возрасте тоже преображается и пересекается с эмоциями; дети начинают уметь эмоционально предвосхищать; сопереживания, отзывчивость, чуткость становятся более осмысленными и постоянными. Автор справедливо заключает, что умения и навыки проявления и управления своими эмоциями дети могут развивать в период старшего дошкольного возраста [2, с. 243].

На важные конкретные аспекты сути значения развития эмоционального интеллекта у детей старшего дошкольного возраста для их будущего указывают Е.А. Жеребцова, О.В. Забровская: дальнейшая адаптация детей в обществе; столкновение дошкольников с новой социальной для них ролью «ученика»; упущение способности к эмпатии детей в современном мире, ведет к пагубным последствиям в социуме. Рассматривая работы отечественных и зарубежных ученых, находят, что «эмоциональный интеллект определяется ими как сложный феномен, который необходим для объяснения и предсказания реакции человека в эмоциональной ситуации и является эффективным средством для анализа эмоциональной сферы личности» [3, с. 1] и замечают «зависимость между уровнем эмоционального интеллекта, его особенностей от конкретных факторов «когнитивных способностей личности, представлений об эмоциях, а также особенностей эмоционального реагирования» [3, с. 24]. Результаты трех этапного эксперимента доказали значение игровой деятельности в развитии эмоционального интеллекта детей старшего дошкольного возраста. На первом этапе выявили низкий уровень развития эмоционального интеллекта у половины воспитанников. Вторым этапом внедрялась «разработка и экспериментальная апробация модели процесса формирования эмоционального интеллекта у детей старшего дошкольного возраста в процессе игровой деятельности» [3, с. 25]. На третьем этапе авторы констатируют, «что работа по формированию эмоционального интеллекта у детей старшего дошкольного возраста в процессе игровой деятельности оказалась эффективной, т. к. значительно повысился уровень развития эмоционального интеллекта» [3, с. 25].

В работах Г.В. Ильиной осмысление детского эмоционального интеллекта происходит с опорой на ряд теоретических источников, а именно Д.В. Люсина, А.П. Сухоносова и Н.Д. Палазюка, Ю.А. Афонькиной, и определяется как готовность ребенка определять эмоциональное состояние другого человека, и на этой основе регулировать отношения в игровой и учебной деятельности [4, с. 292]. По мнению автора игротерапия способна улучшать эмоциональный интеллект дошкольников, «одним из оптимальных средств является игротерапия» [4, с. 292]. В своей практике автор опробовала игры и игровые упражнения, нацеленные на развитие эмоционального интеллекта старшего дошкольников в дошкольном

образовательном учреждении, которые были включены в общую образовательную дошкольную программу и в режимные моменты. Этот практический опыт привел к продуктивным результатам, а именно средства игротерапии способствуют формированию навыков понимания собственных и других людей чувств, жестов, мимики [4, с. 294].

В понятие эмоционального интеллекта детей старшего возраста К.В. Новикова, И.С. Вишневская включают следующие компоненты: самоосознание, эмоциональная регуляция, эмпатия, навыки социального взаимодействия. Эти компоненты активно развиваются в старшем дошкольном возрасте основательно, благодаря игровой деятельности «игровая деятельность выступает мощным инструментом формирования эмоциональной сферы» [5, с. 48]. Этот тезис и ему подобные авторами заключаются с опорой на научные работы И.А. Багировой, С.Н. Султанахмедовой, Л.Д. Мусиной, Е.А. Безродной. В своих исследованиях К.В. Новикова и И.С. Вишневская заостряют внимание на приоритет возрастных особенностей детей, которые воздействуют на становление их эмоциональной области.

Проведя теоретическое исследование, мы может заключить, что познание эмоциональной сферы детей старшего дошкольного возраста у разных авторов имеет схожесть. Эмоциональный интеллект определяют как особенные навыки, способности, видят многокомпонентную структуру этого явления, а его становление они видят с учетом возрастных особенностей и применением игровой деятельность, как средством развития эмоционального интеллекта у детей старшего дошкольного возраста.

Литература и источники

1. Сорокина О.А. Возрастные особенности развития компонентов эмоционального интеллекта у детей старшего дошкольного возраста / О.А. Сорокина, Л.А. Иванова // Вестник РГГУ. Серия «Психология. Педагоги ка. Образование». – 2024. – № 1. – С. 92-111. – DOI: 10.28995/2073-6398-2024 1-92-11

2. Якушенко, Т.Ю. Особенности эмоционального интеллекта у детей старшего дошкольного возраста / Т.Ю. Якушенко // Флагман Науки. – 2024. – №1(12). – С.241-243.

3. Жеребцова Е.А. Формирование эмоционального интеллекта у детей старшего дошкольного возраста в условиях игровой деятельности / Е. А. Жеребцова, О. В. Забровская // Студенческий электронный журнал СтРИЖ. – 2021. – № 5(40). – С. 24-26.

4. Ильина Г.В. Формирование эмоционального интеллекта детей старшего дошкольного возраста средствами игротерапии / Г.В. Ильина // Здоровьесберегающие и коррекционные технологии в современном образовательном пространстве: Сборник научных трудов по результатам Международной научно-практической конференции, Магнитогорск, 16–17 мая 2023 года. – Магнитогорск: Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова, 2023. – С. 290-295.

5. Новикова К.В. Развитие эмоционального интеллекта детей старшего дошкольного возраста посредством игровой деятельности / К.В. Новикова, И.С. Вишневская // Рефлексия. – 2025. – №1. – С. 47-49.

Научный руководитель – канд. психол. наук, доцент акмеологии и психологии развития Каргина А.Е., ФГБОУ ВО «Кемеровский государственный университет»

УДК 37.091.321

Филиппова А.В., Фесикова О.В. **РОЛЬ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ В СОЗДАНИИ ПСИХОЛОГИЧЕСКИ БЕЗОПАСНОЙ СРЕДЫ**

ФГБОУ ВО «Воронежский Государственный Лесотехнический университет им. Г. Ф. Морозова»

aleksandra.fi1@ya.ru, fesickova2012@yandex.ru

Психологическая безопасность в образовательных учреждениях, в настоящее время, стала животрепещущей темой. Сегодняшний мир быстро меняется, вокруг нас происходит много непонятного и тревожного, поэтому роль психологического благополучия школьников возрастает. Даже взрослые люди постоянно подвержены стрессам и ощущают психологический дискомфорт. Ребенку гораздо сложнее справляться с нагрузкой, увеличивается количество случаев социальной дезадаптации и различных форм девиантного поведения, поэтому вопросы здоровья и психологической безопасности детей стали приоритетом в системе образования. Благоприятное эмоциональное состояние детей влияет на качество обучения, помогает выстраивать доверительные отношения с учителями и сверстниками, положительно влияет на формирование его ценностей, моральных устоев, принципов. Психологическая безопасность социальной среды является важнейшей потребностью ребенка [1].

Что может стать причиной психологического неблагополучия в образовательном учреждении? Школа – это место, где дети проводят значительную часть жизни. Они учатся дружить, ошибаться, преодолевать трудности и страхи. В настоящее время, дети сталкиваются с чрезмерной нагрузкой, в связи с увеличением объема знаний, необходимых для успешной сдачи экзаменов. Требования образовательного учреждения к ученикам сильно завышены, а учебные программы часто не совпадают с интересами детей. К этому могут добавляться проблемы межличностных отношении с учениками или преподавателями, проявляющиеся в виде психологического давления, отсутствие толерантности, буллинга или просто отчуждения. В результате чего дети подвержены постоянному стрессу. Они ощущают себя одинокими и несчастными, считают себя виноватыми в сложившейся ситуации, отвергают себя или окружающих, теряют доверие к людям и веру в себя. Если к тому же сталкивается с непониманием или равнодушием родителей, то все это приводит к внешней или внутренней агрессии. Внешние проявления психологического неблагополучия можно заметить легче и оказать вовремя помощь ребенку. Гораздо труднее отличить внутренние проблемы, ребенок замыкается, переживая безусловное непринятие себя, не дает выход отрицательным эмоциям и внешне это может никак не проявляться до поры до времени. У них, как правило, снижается успеваемость, развивается низкая самооценка, тревожность. Бывает, что ребенок надевает на себя «маску» и играет навязанную окружающими роль, но внутренний протест становится все сильнее и однажды выплескивается наружу в виде приступов агрессии к окружающим или к себе. Сталкиваясь с непониманием, ребенок ищет его в социальных сетях, и находит там, где не следовало бы. Именно такие психологически неустойчивые дети могут стать жертвами экстремистских и террористических групп, а также столкнуться с подстрекательством к суициду и насилию. Мы знаем примеры того, как внешне благополучный ребенок, идет на самоубийство или берет в руки оружие и расстреливает одноклассников и учителей. Конечно, это крайние проявления внутреннего конфликта, доведенных до отчаяния детей, но однозначно, что психологическое давление на ребенка, деструктивно влияет на его психику и негативно сказывается на становление полноценной личности.

В центре образовательного пространства стоит фигура учителя. Психологическое благополучие детей зависит от педагога больше, чем мы можем себе представить. Роль учителя гораздо значительнее, чем просто передавать знания. Именно его действия или бездействие создают почву для роста или запустения, вдохновляют или ломают веру в себя. Ребенок приходит в школу с чистым листом вместо жизненного сценария, с пластилином,

вместо характера, с вопросами, вместо убеждений. Учитель – невидимый скульптор детских душ, который не должен дать упасть ребенку в пропасть противоречий. Его роль невозможно переоценить: он не просто ведет уроки, а незримо формирует личность через каждое слово, жест, реакцию на ошибку. Дети, как «губки», впитывают не только знания, но и модели поведения взрослых. Как говорится: «Не воспитывайте детей — все равно они будут похожи на вас. Воспитывайте себя». И если родители – это фундамент, то учитель – архитектор, который решает, будет здание прочным или покосившимся. Учитель своим вниманием часто может предотвратить трагедию, а своим примером показать, что мир может быть добрым. Он становится для детей навигатором в существующем мире, а иногда единственным взрослым, который замечает, что ребенку плохо и нужна помощь. В современных школах большое значение отводится психологу, но психолог, как правило один на всю школу, и часто дети даже не знают его в лицо, поэтому, он не может рассчитывать на доверительный контакт. Ребенок никогда не пойдет первым со своими проблемами к незнакомому человеку. Только учитель, который видит ребенка ежедневно, сразу может заметить тревожные звоночки: отличник перестает заниматься и получает тройки, веселая жизнерадостная девочка становится молчаливой и задумчивой, на руках у ребенка следы порезов, признаки анорексии или скрытой агрессии. Только он может заметить в глазах молчаливый крик о помощи и поднять вовремя тревогу, связаться с родителями, психологом или вызвать ребенка на откровенность. Для этого не нужно специального образования, достаточно быть чутким и небезразличным человеком [2, с.129].

К сожалению, наша система образования далека от совершенства. Переполненные классы, большое количество часов, увеличение отчетности, сказывается на психическом благополучии самого учителя и не дает возможности полноценно уделять внимание каждому ребенку [3, с.12-18]. А если учитель в постоянном стрессе, тревожность передается и детям, а они должны чувствовать исходящую от взрослого уверенность и стабильность. Приходя на урок, учитель должен забывать о внешних обстоятельствах, своих проблемах и концентрироваться на внимании к ученикам. Это бывает непросто, часто учителя приносят негатив в класс, срывают раздражение на детях, которые воспринимают такое поведение как личную обиду. Преподаватели, часто используют авторитарные методы воспитания, могут позволить себе предвзятое отношение к детям, оскорбления, насмешки или унижение, что совершенно недопустимо. Ребенок очень тонко чувствует позицию учителя по отношению к себе, но часто он не может понять, что это не его вина, а несправедливость, с которой нужно бороться. Заниженные оценки, резкие высказывания, способны навсегда убить доверие ребенка и интерес к предмету. Не все педагоги осознают силу своего деструктивного влияния. Всего лишь некорректное слово, сказанное против ребенка учителем при одноклассниках, наносят психологическую травму. Ведь там, где ребенка лишь критикуют, сравнивают с другими и оценивают, не остается места для доверия, уважения и любви. Людям, которые позволяют себе такое поведение, просто не место в этой профессии. Затрудняют общение с учащимися такие личностные качества учителя, как, замкнутость, недостаточный самоконтроль, проблемы с коммуникацией [4, с.198]. Профессия учителя обязывает постоянно работать над собой. Ребенок сразу чувствует фальшь, если учитель требует честности, то должен быть сам искренен перед детьми, должен уметь признавать свои ошибки, ведь извиниться перед ребенком – это не слабость, а урок уважения.

В современной эпохе главными инструментами учителя должны быть – искренность, терпение, и вера. Школьная среда не станет психологически безопасной, пока общество не признает, что психологический комфорт, гораздо важнее показателей успеваемости, а каждый ребенок – личность, со своими страхами, потребностями. Да, учитель не может в одночасье изменить мир за пределами школы, но в его силах создать внутри класса островок безопасности, где ребенок всегда найдет поддержку, почувствует себя уверенным, может быть собой и не бояться ошибаться, смело высказывать свое мнение, справляться с поражениями, радоваться успехам, просить о помощи [5]. Поддержка учителя формирует базовое доверие к

миру – основу психического здоровья на всю жизнь, определяет его нравственные ценности, влияет на поведение, развитие, становление личности. Учитель, чья жизненная позиция основана на любви, доверии, стремлению к взаимопониманию, способен воспитать сильные личности, способные справиться с трудностями взрослой жизни и постепенно изменить мир к лучшему.

Литература и источники:

1. Баева, И.И Психологическая безопасность в образовании / И. И. Баева. – СПб.: Издательство «СОЮЗ». – 2002. – С. – 271.
2. Волкова, Е.Н. Личностные особенности учителя XXI века: анализ эмпирических исследований проблемы / Е.Н. Волкова. – Образование и наука. – 2022. – Т.24. – № 3. – С. 129.
3. Калабекова, С.В. К вопросу о психологической безопасности в образовательной среде /С.В. Калабекова, С.В. Байракумова, А.У. Бережнова. – Психология. – 2023. – С. 12-18.
4. Млочешек, Л.И. Личностно ориентированный подход к детям как гуманистическая парадигма современного образования / Л.И. Млошечек. - Вестник ТГПИ: Изд-во Таганрог. гос. пед. ин-та. – 2001. – С. 198 – 2001.
5. Яркова, Т.А. Гуманная педагогика в современной практике образования / Т.А. Яркова, М.И. Селяков. – Современное педагогическое образование. – 2020. - № 12. – С. 17-21.

УДК 159.944.4: 378

Ходеева А.К. СТРЕССОУСТОЙЧИВОСТЬ СТУДЕНТОВ ВУЗА

ФГБОУ ВО «Кемеровский государственный университет»
a.k.khodeeva@mail.ru

Проблема стресса является одной из самых актуальных вот уже на протяжении длительного периода времени. Сегодня данный аспект расширил свои границы и хватил широчайший спектр методологии различных наук: от социологии и психологии до биохимии [1].

С началом студенческой жизни, обучающиеся зачастую оказываются в стрессогенных ситуациях, в связи с чем повсеместно находятся в повышенном уровне стресса и нервно – психического напряжения. Первопричиной такой ситуации выступает возрастающее множество информационных потоков, периоды адаптации в новой, ранее не знакомой, окружающей среде и повышенному уровню ответственности в периоды промежуточной аттестации. На пьедестал почёта выходит экзаменационный стресс, как причина повышенного уровня напряжения, зачастую являющийся психотравмирующим фактором.

На сегодняшний день, имеется масса исследований, констатирующих резко отрицательное воздействие стресса на нервную, сердечно – сосудистую и иммунную системы обучающихся во время сессии.

1.	Мобилизация или тревога.	Характеризует все ситуации неопределённости, в частности, время перед экзаменом. Напряжение происходит одновременно с повышением всех ресурсов организма.
2.	Адаптация.	Происходит в момент получения экзаменационного билета, началом подготовки. Происходит максимизация всех сил организма с дальнейшим приспособлением к ситуации.
3.	Истощение	Наступает в момент непринятия организмом уровня стресса и максимальным истощением ресурсов.

Рисунок 1 – Этапы экзаменационного стресса [3]

Все описанные выше этапы также встречаются на протяжении всего периода аттестации. По данным ВОЗ, практически половина выявленных заболеваний связано со стрессом. Так

или иначе, в процессе любого обучения человек испытывает напряжение, которое у подростков-студентов является стрессом. Таким образом, мы с точностью заявить о том, что стресс – это фактор, присутствующий на протяжении всего периода обучения.

Высокоинтенсивный процесс обучения с вытекающим ежедневным нервным напряжением чаще всего чревато развитием каких-либо хронических заболеваний, нехваткой времени и сил, изменения сна и бодрствования, внутригрупповые и семейные конфликты способствуют появлению стресса [2].

Любое нервное напряжение, вытекающее в стресс, целиком и полностью сказывается на успехах в обучении. Неуспехи в обучении могут создавать дискомфорт, и, как следствие, общий уровень стресса возрастает – возникают психосоматические дисфункции. В связи с этим, анализ состояния стрессоустойчивости студентов имеет ключевое значение не только для разработки способов коррекции их успеваемости, но и для предупреждения нарушений здоровья [3].

Среди студентов ВУЗа разных специальностей с 3 по 5 курс, был проведён опрос.

Для проведения исследования была разработана анкета в онлайн-формате, состоящая из пятнадцати вопросов, позволяющих проанализировать частоту встречаемости стресса, факторы, влияющие на возникновение стресса и его последствия. В опросе приняли участие 123 респондента, из них 26 юношей и 97 девушек. В возрасте от 19 до 27 лет. В процессе исследования были получены данные о специальностях обучения опрошенных, которые включают группы агрономов, зоотехников, бухгалтеров и механиков.



Рисунок 2 – Наличие факта стресса в жизни

Большая часть опрошенных (95%) сталкивались со стрессом в своей ежедневной жизни. Данный факт подтверждает актуальность исследуемой темы.

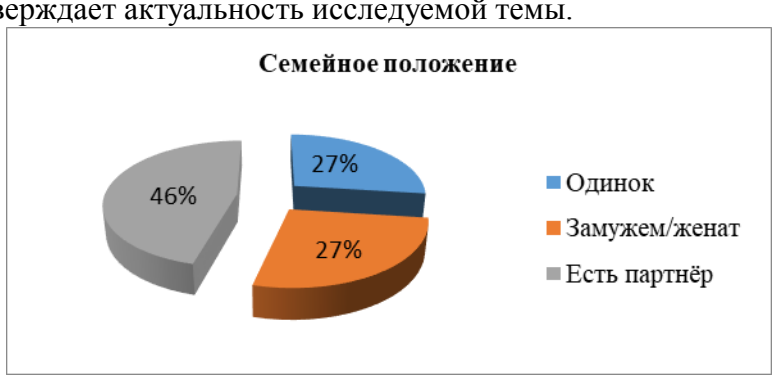


Рисунок 3 - Семейное положение

27% (33 человека) в текущем опросе не имеют постоянного партнера, а остальная часть респондентов не являются одинокими.



Рисунок 4 – Частота стрессовых ситуаций

Стоит сказать, что 50% участников сталкиваются со стрессом еженедельно: 21% - ежедневно и несколько раз в неделю, 10% - один раз в неделю.

Таким образом, большинство респондентов - 87 человек - являются подверженными стрессу в период всего обучения, и только 36 студентов ответили, что уровень стресса у них возрастает лишь в период сессии.



Рисунок 5 – Факторы, вызывающие стресс

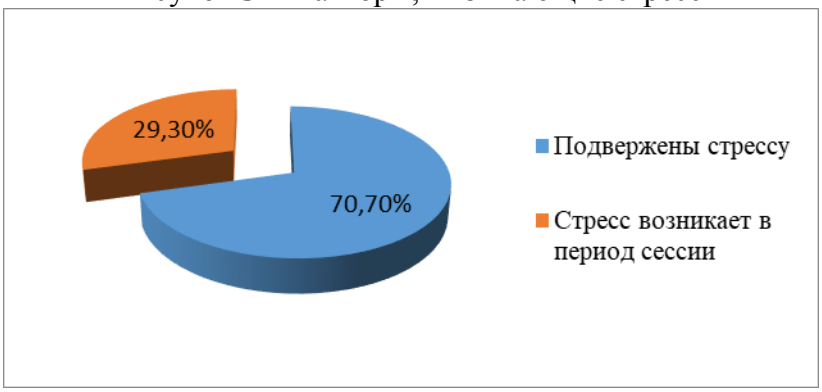


Рисунок 6 – Подверженность стрессу

Результаты анализа ответов участников на вопрос анкеты, направленный на выявление основных ситуаций, связанных с возникновением стресса, свидетельствуют о том, что наиболее распространенными факторами, вызывающими психоэмоциональное напряжение среди опрошенных, являются работа или учеба (65,8%) и проблемы в повседневной жизни (56,4%).

Таким образом, при проведении анализа можно сделать вывод о том, что интенсивный, длительный стресс является патогенным фактором для студентов. Основным фактором, вызывающим стресс, явилось совмещение работы и обучения. В целом, можно отметить, что наличие постоянного стресса может создавать угрозу успешного освоения новых компетенций, а также напрямую влиять на успешное прохождение промежуточной аттестации.

Литература и источники

1. Бильданова В.Р., доц. Бисерова Г.К., доц. Шагивалеева Г.Р. Психология стресса и методы его профилактики: учебно-методическое пособие. - Елабуга: Издательство ЕИ КФУ, 2015. - 142 с.
2. Акарачкова Е.С., Байдаулетова А.И., Стресс: причины и последствия, лечение и профилактика. Клинические рекомендации. – СПб.: Скифия-принт. – М.: Профмедпресс, 2020. – 138 с.
3. Под ред. проф. Порядина Г.В. Стресс и патология. Методическая разработка для самостоятельной работы студентов лечебного и педиатрического факультетов. - М.: РГМУ, 2009. – С. 23.

УДК: 159.923.2

Чалдова Е.П. **ПОДХОДЫ К ИЗУЧЕНИЮ ФЕНОМЕНА ИДЕНТИЧНОСТИ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ И ЗАРУБЕЖНОЙ ЛИТЕРАТУРЕ**

ФГБОУ ВО «Кемеровский государственный университет»
ltchaldova@yandex.ru

В современном обществе вопрос идентичности вызывает всё больший интерес. В связи с тем, что современный человек стал более свободным как личность, люди начинают больше задумываться о себе, своём месте в этом мире и призвании, о своих отношениях с другими людьми, кем они видят себя в той или иной деятельности и т.п. Но в настоящее время процесс идентификации проходит не так просто. Ведь помимо нескончаемого выбора стиля жизни, любимого дела, окружения, хобби, в современном мире существуют также экономические кризисы, экологические и проблемы, обострение террористических и экстремистских случаев [1], что затрудняет процесс становления устойчивой идентичности. Негативно влиять на процесс может неуверенность в своём будущем, закрытость от внешнего мира, постоянное ощущение небезопасности и неопределённости, отсутствие потребности в общении и эмоциональной близости с другими людьми.

Возрастающее внимание к внутреннему миру человека послужило толчком к активизации научных изысканий в области идентичности. Современные исследователи фокусируются как на общих закономерностях самоопределения, так и на конкретных типах идентичности: личной, гендерной, профессиональной, этнической, социальной и религиозной.

Самосознание немыслимо без идентичности, которая задает тон нашим ценностям, убеждениям, чувствам и мыслям, а также определяет наше отношение к другим людям и группам. Формирование идентичности происходит в двух ключевых плоскостях: личностной и социальной. Личностная идентичность выражается в осознании своей уникальности и отличии от окружающих, она вытекает из социальной идентичности. Социальная идентичность же формируется через отождествление себя с определенной группой людей.

Идентичность – уникальное и крайне важное для общества явление. В этой работе мы проанализируем различные точки зрения на её изучение, опираясь на труды отечественных и зарубежных исследователей.

Рассмотрим феномен идентичности с точки зрения психоанализа в трудах яркого представителя психоаналитического подхода Э. Эриксона. Широкое распространение данного феномена связывают именно с этим автором. Сам Э. Эриксон описывает идентичность как «субъективное чувство и наблюдаемое качество личной самотождественности и непрерывности (постоянства), соединенное с определенной верой в тождественность и непрерывность некоторой картины мира, разделяемой с другими людьми» [2, Erikson, 1995, с. 675]. Формирование идентичности – это непрерывный процесс, охватывающий все этапы жизненного цикла, от детства до зрелости, и затрагивающий все стадии личностного роста. С

точки зрения психологии Э. Эриксона, идентичность является важным индикатором целостности, независимости и зрелости личности [3]. Э. Эриксон утверждал, что «быть идентичным, значит переживать хронологию своей жизни как единое целое» [2, Erikson, 1995]. Формирование самосознания – это сложный и многогранный процесс, глубоко укорененный в наших социальных взаимодействиях. Он не ограничивается простым самовосприятием, а требует постоянного сопоставления внутреннего представления о себе с тем, как нас видят окружающие, какие ожидания они на нас возлагают.

Понимание этого процесса может опираться на такую концепцию как символический интеракционизм, который рассматривает социальные взаимодействия как обмен символами и знаками, формирующими наше понимание себя и окружающего мира. Основополагающие идеи символического интеракционизма, в значительной степени повлиявшие на исследования идентичности и самовосприятия, можно найти в работах таких ключевых фигур, как Дж. Г. Мид и Ч. Кули, а также Дж. Болдуин и другие исследователи. Символический интеракционизм предлагает многоуровневую модель «Я», включающую в себя несколько аспектов: «Я» – как меня воспринимают другие; «Я» – как я воспринимаю себя; и «Я» – как осознающий субъект, способный к саморефлексии и самоанализу, рассматривающий себя как объект наблюдения. Эти три аспекта постоянно взаимодействуют, формируя динамичное и изменяющееся представление о собственной личности.

Ч. Кули ввел понятие «Я-концепция», которое тесно связано с идентичностью. «Я-концепция» – это субъективное представление индивида о самом себе, формирующееся под влиянием восприятия окружающих, преломленного через личный опыт и мировоззрение. Формирование «Я-концепции» происходит в значительной степени под влиянием ближайшего социального окружения – первичной группы, как её назвал Кули. Идентичность, в свою очередь, может рассматриваться как важная составляющая «Я-концепции», отвечающая за осознание своей принадлежности к определённым социальным группам и категориям [4].

Дж. Мид развил эту идею, предложив концепцию, в которой идентичность рассматривается как продукт социального взаимодействия. В его модели прослеживается противопоставление между социальным «Я» – тем, что формируется под воздействием общества и социальных ожиданий, – и личностным «Я» – более индивидуальным и уникальным аспектом личности [5].

Бихевиористский подход к изучению идентичности также внес свой вклад в понимание этого феномена. Исследования М. Шерифа, К. Шериф и Д. Кемпбелла сосредоточились на роли групповой принадлежности в формировании идентичности.

Эксперименты М. Шерифа продемонстрировали, как осознание принадлежности к группе, участие в совместной деятельности и взаимодействии способствует формированию коллективной идентичности. Участники этих экспериментов, отождествляя себя с другими членами своей группы, подстраивали своё поведение и самовосприятие под групповые нормы и стандарты, демонстрируя силу коллективного влияния на индивидуальное самоощущение [4].

Представитель социологического подхода Л. М. Дробижева центром внимания анализа идентичности выделяет «...соотнесение личности с группой, представления о группе, социальные механизмы самоопределения индивидов в многообразных группах... Каждая из них включает в себя индивидуальную и коллективную идентичности разного масштаба и содержания» [6, Дробижева, 2003, с. 336]. Л. М. Дробижева отмечает, что каждая группа, в которой состоит человек, оказывает влияние на формирование его индивидуальной и коллективной идентичности, причем степень и содержание этого влияния зависят от конкретной группы. Это означает, что «я» человека не является монолитным и неизменным, а представляет собой мозаику из множества взаимодействующих идентичностей, формируемых принадлежностью к разным сообществам – от этнических групп до государственных образований. Автор выделяет компоненты идентичности: самоидентификация (отождествление себя с этнической, локальной и государственной общностью), представление

о своей группе [7].

Р. Г. Абдулатипов рассматривает идентичность через призму российской нации, анализируя её этнонациональное и гражданское измерения. Автор оценивает идентичность как «объективизацию духовной энергии человека и социального опыта, общности и государства через самосознание и самопознание, через выбор и мобилизацию, которые человек проходит; это духовный стержень жизнедеятельности человека, общности и государства» [8, Абдулатипов, 2005, с. 413].

В. А. Тишков определяет идентичность как самосознание, ощущение принадлежности к определенной культуре или общности. Он также подчеркивает множественность идентичностей, обусловленных полом, национальностью, профессией, возрастом и другими факторами. Ведущими идентичностями россиян, по мнению Тишкова, являются гражданская, связанная с патриотизмом, и этническая, определяемая принадлежностью к этнической группе, культуре и языку.

По мнению М. К. Горшкова, идентичность определяется как «данная национальным образом мира и национальной историей главная идея, которой живет социум в данную историческую эпоху» [9, Горшков, 2013, с. 14]. Данная концепция затрагивает вопросы о сущности народа и нации, их роли и задачах в истории, а также об идеальных формах их существования. М. К. Горшков, анализируя российскую национальную идентичность, подчеркивает роль государства в ее формировании и сохранении, основываясь на исторических и духовно-культурных ценностях [5].

Таким образом, в отечественной и зарубежной литературе понятию идентичности уделялось и до сих пор уделяется много внимания и места в научных исследованиях. Однако нет определённого единого толкования данного феномена. Разные авторы используют в изучении идентичности разные подходы, такие как: психоаналитический подход (Э. Эриксон и др.), бихевиористический подход (М. Шериф, С. Шериф, Д. Кемпбелл и др.), социологический подход, символический интеракционизм (Дж. Г. Мид и Ч. Кули, Дж. Болдуин и др.) и другие. Так или иначе, многие авторы внесли свой полезный вклад в развитие представлений об идентичности, что позволяет рассмотреть данный феномен с разных сторон.

Литература и источники

1. Шнейдер Л. Б. Психология идентичности: учебник и практикум для вузов / Л. Б. Шнейдер. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. Издательство Юрайт, 2025. – 328 с. – URL: https://urait.ru/bcode/564126/p.23 (дата обращения: 12.03.2025).
2. Erikson, E. Psychosocial Identity / E. Erikson // A Way of Looking at Things. Selected Papers / ed. By S. Schlein. – N. Y., 1995.
3. Ожиринский, М. Б. Концепция Эриксона / М. Б. Ожиринский – Новосибирск, 2023. – URL: https://www.b17.ru/article/481343/
4. Мазур, Е. Ю. К АНАЛИЗУ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ПОДХОДОВ В ИССЛЕДОВАНИИ ИДЕНТИЧНОСТИ / Е. Ю. Мазур // Дальневосточный государственный гуманитарный университет – Хабаровск, 2010 – С. 6. – URL: file:///C:/Users/user/Downloads/k-analizu-psihologicheskih-podhodov-v-issledovanii-identichnosti.pdf
5. Хачатрян, Л. В. ОСНОВНЫЕ ПОДХОДЫ К ОСМЫСЛЕНИЮ ФЕНОМЕНА ИДЕНТИЧНОСТИ / Л. В. Хачатрян // Тамбов: Грамота, 2019. – Том 12. – Выпуск 7. – С. 123-126. ISSN 2618-9690. – URL: https://www.gramota.net/articles/issn_2618-9690_2019_7_25.pdf
6. Дробижева, Л.М. Социальные проблемы межнациональных отношений в постсоветской России. М. – 2003.
7. Жаде, З. А. Концептуальные подходы к исследованию феномена идентичности в российской науке / З. А. Жаде, Р. Ю. Шикова // Адыгейский государственный университет – Майкоп – С. 6. – URL: file:///C:/Users/user/Downloads/kontseptualnye-podhody-k-issledovaniyu-

fenomena-identichnosti-v-rossiyskoy-nauke.pdf
8. Абдулатипов, Р. Г. Российская нация (этнонациональная и гражданская идентичность россиян в современных условиях). – М. – 2005.
9. Горшков М. К. Модернизационный потенциал идентичности (вместо предисловия) // Россия реформирующаяся. – 2013. – № 12. – С. 3-20.

Научный руководитель – д-р психол. наук, доцент, профессор кафедры акмеологии и психологии развития Борисенко Ю. В., ФГБОУ ВО «Кемеровский государственный университет».

УДК 159.9

Черепанова Е.А. ИССЛЕДОВАНИЕ КОПИНГ-СТРАТЕГИЙ У ШКОЛЬНИКОВ С ОВЗ
ФГБОУ ВО «Кемеровский государственный университет»
Cherepanova.kat@mail.ru

Актуальность исследований копинг-стратегий (стратегия поведения в стрессовых ситуациях) школьников с различными ОВЗ обусловлена увеличением рождаемости детей с отклонениями по здоровью, как психического, так и физического.

По увеличению роста детей с ОВЗ заявила уполномоченный при президенте РФ по правам ребенка Анна Кузнецова. Увеличение таких детей стало больше на 9,4 % по сравнению с предыдущим годом 2022 г., когда проводились исследования. При этом такие дети в обычных неспециализированных общеоразовательных учреждений.

Если в 2015 г. по коррекционным направлениям учились 15 тыс. детей, то в 2020 г. уже 87 тыс. детей – свидетельствует статистика Росстата о детях с ОВЗ [1].

Возможно, таким детям сложнее адаптироваться в стрессовой ситуации в окружающей среде, в отличие от детей без диагноза с ОВЗ.

Адаптационные процессы или копинг-стратегии – это реакции на стресс, выраженные через мысли, чувства, действия.

Проблемой исследования копинг-стратегий является эмпирическое измерение, выделение базисных видов копинг-стратегий, количество и качество соотношения разных опросников.

При выборе методов исследований исходили из типов исследовательских задач.

Задачи, поставленные перед исследованием:

✓ обзорные задачи – были проработаны современные методы исследования копинг-стратегий;

✓ задачи сбора данных, выбор респондентов, подходящих под возраст старших классов с различными ОВЗ с сохранением умственных способностей.

Для исследования был выбран индикатор копинг-стратегий Дж. Амирхана (в адаптации В.М. Ялтонского (1995 г.) и Н.А. Сироты (1994 г.) [2].

В исследовании приняли участие школьники 5-8 классы в количестве 20 человек муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения "Общеобразовательная школа психолого-педагогической поддержки с осуществлением медицинской реабилитации детей с нарушением опорно-двигательного аппарата № 100" с сохранением умственного интеллекта.

Таблица 1

Нормы для оценки результатов теста

Уровень	**Разрешение проблем**	**Поиск социальной поддержки**	**Избегание проблем**
Очень низкий	≤ 16	≤ 13	≤ 15
Низкий	17 - 21	14 - 18	16 - 23
Средний	22 - 30	19 - 28	24 - 26
Высокий	> 31	> 29	> 27

Таблица 2

Результаты проведения исследования

Уровень	**Разрешение проблем**	**Поиск социальной поддержки**	**Избегание проблем**
Очень низкий	6	14	11
Низкий	8	5	4
Средний	4	2	-
Высокий	2	-	-

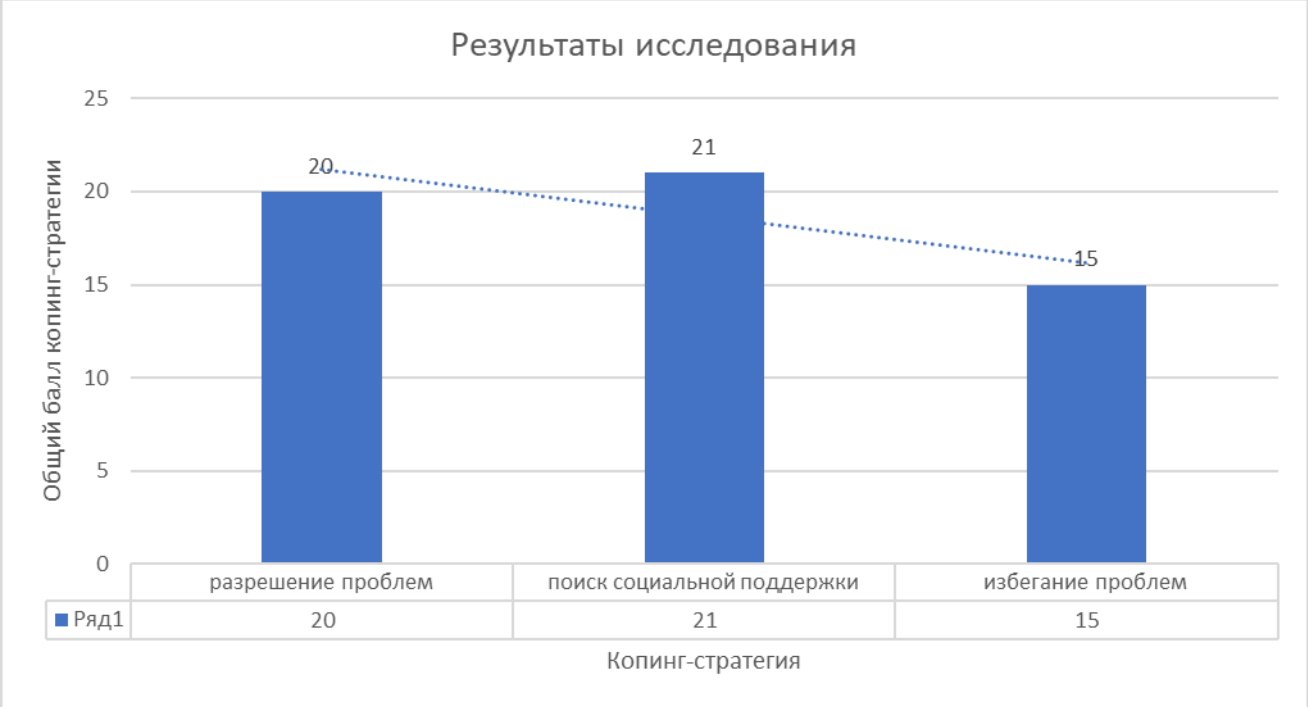


Рисунок 1 – Результаты исследования

Анализ проведенного исследования показал, что наиболее предпочтительной копинг-стратегией школьников 4-8 классов с ОВЗ является: «поиск социальной поддержки», наименее приемлемой копинг-стратегией является «избегание проблем».

Литература и источники

1. Количество детей с ОВЗ растет: в чем причина и что делать дальше? // ГТН Правда. – 2022. – 20 июня. – URL:https://gtn-pravda.ru/2022/06/20/kolichestvo-detey-s-ovz-rastet-v-chem-prichina-i-chto-delat-dalshe.html (дата обращения: 15.04.2022)

2. Методика «Индикатор копинг-стратегий» (Д. Амирхан): адаптация Н.А.Сирота и В.М.Ялтонский // ДИП Пси. – URL: https://dip-psi.ru/psikhologicheskiye-testy/post/metodika-indikator-koping-strategij-d-amirhana-adaptaciya-n-a-sirota-i-v-m-yaltonskij (дата обращения: 15.04.2022)

Научный руководитель – д-р психол. наук, Белогай К.Н., ФГБОУ ВО «Кемеровский государственный университет».

УДК 37.013.77

Чернецова А.А. КУПИРОВАНИЕ ПРОКРАСТИНАЦИИ У СТУДЕНТОВ

ФГБОУ ВО «Кемеровский государственный университет»
Chernetsovaalyona@gmail.com

Цель исследования - исследование возможности купирования прокрастинации у студентов.

Задачи**:** 1. Проанализировать теоретическую базу понятия прокрастинации. 2. Выявить возможные причины возникновения прокрастинации. 3. Разработать рекомендации и провести онлайн-тренинг, помогающие учащимся снизить уровень прокрастинации и тем самым увеличить их продуктивность. 4. Эмпирически выявить возможности купирования прокрастинации у студентов.

Гипотеза: Выполнение специально разработанных упражнений и выработка определённых установок способствуют снижению прокрастинации у студентов

Объект исследования: мотивация личности

Предмет исследования: прокрастинация обучающихся

Методы исследования: теоретические: анализ психолого-педагогической литературы; эмпирические методики: Тест на склонность к прокрастинации Клэри Лэй (Clarry Lay, 1986) в модификации Х. Шувенбург (H. Schouwenburg,1994); статистические методы.

Истоки термина. В научный контекст термин «прокрастинация» ввел Пол Рингенбах в 1977 г., работая над книгой «Прокрастинация в жизни человека». Прокрастинация— это постоянное откладывание важных дел, которое приводит к жизненным проблемам и негативным психологическим эффектам, а именно: стрессу, чувству вины, страха, тревоги, потере производительности, заниженной само оценке и выгоранию. (Milgram. 1992)

Можно выделить особенности откладывания дел, характерные для прокрастинации: сам факт откладывания; наличие планов, осознанность; иррациональность; стресс. В 1993 году Американские психологи Милгрэм Н., Батори Г. и Маурер Д. выделили несколько типов прокрастинации: 1. Бытовая 2. Прокрастинация принятия решений 3. Невротическая 4. Академическая 5. Компульсивная; Спустя несколько лет Н. Милгрэм в соавторстве с Р. Тенне эту классификацию упростили, разделив прокрастинацию на два основных типа: избегание принятия решений и откладывание выполнения заданий. Исходя из этого, можно отделить прокрастинацию от лени (лень не сопровождается стрессом), отдыха (при отдыхе человек восполняет запасы энергии, а при прокрастинации - теряет). Также прокрастинация не равнозначна неумелому планированию, когда планы не исполняются и сдвигаются потому, что основываются на неверных оценках возможностей и производительности. Возможные причины возникновения прокрастинации: Отсутствие мотивации, неуверенность в собственных силах, стремление к совершенству самоограничение, не развит навык планирования, эго (человек не любит делать навязанные ему вещи), размытые приоритеты, усталость, выгорание, задание либо слишком сложное, либо скучное.

Эмпирическое исследование. В исследовании приняли участие 60 человек, средний возраст 20 лет, студенты КемГУ, преимущественно института образования. Исследование походило на базе Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения

высшего образования «Кемеровский государственный университет» Институт образования Кафедра акмеологии и психологии развития

Сущность эксперимента: делим участников эксперимента на две группы по 20 человек - экспериментальная и контрольная. Тестируем их в одно время, чтобы собрать начальные данные об их уровне прокрастинации. Затем проводим онлайн-тренинг и раздаём рекомендации экспериментальной группе, в то время как контрольная группа отдыхает. После этого проводим повторный опрос, для сравнения экспериментальной и контрольной группы, определения каких-либо изменений, а также подтверждения/опровержения гипотезы. Для определения уровня прокрастинации использовался Тест на склонность к прокрастинации. Автор: Клэри Лэй (Clarry Lay, 1986). Модификация: Х. Шувенбург (H. Schouwenburg,1994). Тест состоит из 20 вопросов и занимает около 3 минут

Начало исследования. В экспериментальной группе показатели склонности к прокрастинации составили: 45%(высокая), 30%(средняя), 25%(низкая). В экспериментальной группе: 26%(высокая), 39%(средняя), 35%(низкая)**.** Первый опрос показал, что у многих ребят нет четко поставленной перед собой цели и не все, кто ее имеют знают, что они должны сделать, чтобы её добиться. Таким образом каждый второй из участников испытывает чувство страха перед сложными делами и проблемы с засыпанием и подъемом.

Онлайн-тренинг**.** Понедельник - участники проводят самоанализ каждой из сфер своей жизни, с помощью колеса баланса. Затем прописывают 10 самых главных целей для них на текущее время по системе SMART. Последний этап-подробное планирование своей недели с указанием отведенного времени на каждое дело. Вторник - участники выписывают те убеждения, которые вызывают у них стресс или нежелание делать что-либо, анализируют их, а затем записывают новое утверждение, которое будет звучать более реалистично и позитивно. Среда - учимся разбивать задачи на подпункты на примере собственных целей. Это необходимо чтобы было конкретное понимание, что нужно сделать для достижения цели. Четверг - Выполнение упражнений на повышение самооценки-составить список собственных достижений, навыков и талантов. Пятница - напишите от 10 занятий, которые приносят вам удовольствие и восполняют ваши силы. Внедрение активного отдыха также может помочь в восстановлении энергии. Суббота - Опишите ситуации, когда у вас что-то не получалось и вы чувствовали вину за это, а затем ответьте на вопрос: «Что бы я сказал близкому человеку в такой ситуации». Воскресенье – рефлексия. Каждые два дня участники писали мне о своих ощущениях и дневной продуктивности. Многие утверждали, что самым непростым этапом работы стало планирование, поскольку навыки самоорганизации и самодисциплины не были достаточно развитыми, однако, спустя время это значительно снизило уровень тревожности и облегчило их подъём. У каждого третьего появились свои цели и понимание по их достижению, поэтому большинство времени уходило на личные интересы и цели участников. Все меньше времени оставалось на фильмы, социальные сети и т.п. Каждый из участников в течение недели поработал над собой и своей жизнью и вот что из этого вышло.

Сравнение. В результате повторного тестирования в экспериментальной группе были выявлены следующие результаты: 45%(высокиая), 30%(средняя), 25%(низкая). В то время как в контрольной группе: 30%(высокая), %(средняя), 40%(низкая). Сравнение средних значений прокрастинации у студентов ВУЗа экспериментальной группы показало, что выявлены зничительные различия между первоначальным и конечным тестированием. В то время как результаты контрольной группы потерпели небольшие измениея. Исходя из этого, мы можем делать выводы о том, что изменения связаны с нашим воздействием.

Субъективно оцениваемые итоги: успеваемость. По словам 60 % студентов из экспериментальной группы, проходящих онлайн-тренинг и получивших рекомендации по борьбе с прокрастинацией, их успеваемость значительно улучшилась: стало значительно легче выполнять домашние задания, качество их выполнения также улучшилось. Воспринимаемый на парах материал стал усваиваться лучше, что привело к улучшению их оценок и общей успеваемости.

Заключение**.** Таким образом, выявлены значимые различия между уровнем прокрастинации у экспериментальной и контрольной группы. В результате сравнения после второго опроса у экспериментальной группы уровень прокрастинации снизился, в то время как у контрольной группы не было никаких изменений. Исходя из этого, мы можем сделать вывод о том, что данные изменения были связаны с воздействием онлайн-тренинга и разработанных рекомендаций. То есть, наша гипотеза о том, что выполнение специально разработанных упражнений и выработка определённых установок способствуют снижению прокрастинации у студентов - подтвердилась.

Литература и источники

1. Калинина Т. В., Кудачкин Д. А., Феномен прокрастинации: современные исследования // Приволжский научный вестник. – 2016. – №11 (63). – URL: https://kurl.ru/LqQHp (дата обращения: 05.03.2025).

2. Тимошенко Л. О., Мингазетдинова Р. Ф., Прокрастинация в педагогике: «за» и «против» // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. – 2024. – №2-1(89). URL: https://kurl.ru/zsvqZ (дата обращения: 26.03.2025).

3. Сманов Д. А., Когнитивные особенности и предикторы прокрастинации // Научный результат. Педагогика и психология образования. – 2023. – №2. – URL: https://kurl.ru/mCobq (дата обращения: 29.03.2025).

4. Стоянов, А.С., Социальные Факторы Академической Прокрастинации // Вестник Пермского университета. Философия. Психология. Социология. – 2024. – № 2. – С. 260-272. – URL: https://kurl.ru/IQHte (дата обращения: 29.03.2025).

5. Жижко В. В., Есенова А. Ю., Психологические особенности проявления прокрастинации личности // Вестник студенческого научного общества ГОУ ВПО "Донецкий национальный университет". – 2024. – № 16-2. – С. 54-58. – URL: https://kurl.ru/eYihH (дата обращения: 29.03.2025).

6. Слободянюк М. С., Чабаненко С. В., Феномен прокрастинации: теоретическое обоснование, анализ исследований и влияние на человека // Научные известия. – 2022. – №26. – URL: https://kurl.ru/PyoFm (дата обращения: 30.03.2025).

Научный руководитель – д-р психол. наук, доцент, профессор кафедры акмеологии и психологии развития Борисенко Ю. В. ФГБОУ ВО «Кемеровский государственный университет».

УДК 377

Шаронова А.О. СНИЖЕНИЕ АГРЕССИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ СТУДЕНТОВ ТЕХНИКУМА КАК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

ФГБОУ ВО «Кемеровский государственный университет»
e-mail: *sharonovaa145@gmail.com*

Стратегические ориентиры воспитания, зафиксированные в различных нормативных документах, подчеркивают необходимость предупреждения проявления деструктивного поведения обучающихся среднего профессионального образования (далее – СПО). Указом Президента Российской Федерации подчеркивается важность создания «условий для воспитания гармонично развитой и социально ответственной личности на основе духовно-нравственных ценностей народов Российской Федерации, исторических и национально-культурных традиций» [1].

Обращение к данной теме связано с тем, что в последнее время в учреждениях СПО наблюдается увеличение случает проявления агрессивного поведения обучающихся, проявляющееся в различных рост конфликтных ситуациях как среди обучающихся, так и с

педагогами. Данная ситуация требует внимательного изучения причин таких проявлений и поисков эффективных способов их устранения. Опрос обучающихся первого курса государственного автономного профессионального образовательного учреждения «Кузбасский техникум архитектуры, геодезии и строительства» (ГАПОУ КузТАГиС) показал, что основными причинами проявления являются: ощущение внутреннего дискомфорта, связанного с неуспешностью в какой-либо деятельности (учебной, взаимодействие с одногруппниками, непонимание со стороны преподавателей) – 53% опрошенных; дефицит одобрения и поддержки со стороны окружающих отметили 27% обучающихся из числа опрошенных; отсутствие знаний о способах реагирования в различных сложных ситуациях – 16% опрошенных; непонимание или конфликтная ситуация в семье – 4%. Всего было опрошено 423 человека, из них 271 юношей (в возрасте 15-17 лет) и 152 девушки такого же возраста. По нашим наблюдениям распространенными способами выражения агрессии являются применение физической силы (драки, толчки, подножки) и словесная агрессия (высказывание негативных эмоций в отношении другого).

Феномен агрессивности изучали многие отечественные учёные: Г. С. Абрамова, В. М. Бехтерев, Д. Д. Исаев, И. А. Невский и др. Исследованиям агрессивного поведения обучающихся СПО посвящен ряд работ современных ученых. В.С. Мухина в качестве факторов проявления агрессивного поведения выделяет формирование в юношеском возрасте (именно к данной возрастной категории относятся обучающиеся учреждений СПО) самосознания и самокритичности, в процессе которого максимализм и нетерпимость могут привести к проявлению агрессивного поведения [2].

Т. М. Урутина отмечает в качестве психологического проявления агрессии наличие противоречия между развивающимися потребностями в юношеском возрасте и возможностями их удовлетворения [3].

Н. С. Бобровникова, изучая проявления агрессивности первокурсников учреждения СПО, подчеркивает необходимость проведения профилактики и предупреждения агрессии, чему будут способствовать проведение социально значимых и психологических мероприятий [4]. Таким образом, актуальность данной темы обуславливает необходимость не только исследования причин агрессивного поведения обучающихся, но и определение методов его устранения.

В психолого-педагогической литературе наблюдается несколько определений понятий «агрессия» и «детская агрессия». Так «Толковый словарь современного русского языка» С.И. Ожегова и Н.Ю. Шведовой понятие «агрессия» представлено в переносном смысле и означает «открытая неприязнь, вызывающая враждебность» [5, с.11]. «Большой психологический словарь» трактует понятие «агрессия» как «мотивированное деструктивное поведение, противоречащее нормам и правилам сосуществования людей в обществе, наносящее вред объектам нападения (одушевленным и неодушевленным), приносящее физический ущерб людям или вызывающее у них психологический дискомфорт (отрицательные переживания, состояние напряженности, страха, подавленности и т.п.)» [6, с. 14].

Л.Н. Ватова в своих работах указывает на то, что агрессия является внешним проявлением гневных размышлений (мыслей), а переживаний, провоцирующих гнев [7]. Анализ причин и последствий данного рода проявлений необходимо включать в деятельность образовательных учреждений среднего профессионального образования по профилактике деструктивного поведения студентов.

А.А. Реан считает агрессией любые действия, которые наносят ущерб людям или отдельному человеку, а также животным. Другую точку зрения высказывает К. Лоренц, отмечая, что агрессия – деструктивный феномен, «противостоящий гармонии жизни» и в её проявлении присутствует защитная функция сохранения жизни [8].

Как считают Р. Бэрон и Д. Ричардсон агрессия – это «мотивированное деструктивное поведение, противоречащее нормам и правилам сосуществования людей в обществе,

наносящее вред объектам нападения (одушевленным и неодушевленным), причиняющее физический ущерб людям или вызывающее у них психологический дискомфорт» [9].

Таким образом, выявив в психолого-педагогической литературе различные концептуальные подходы к определению понятия «агрессия», мы при этом можем утверждать, что мнения авторов совпадают в одном: агрессия – это деструктивное поведение, которое наносит психический и физический вред окружающим людям. Всё это побуждает нас к пристальному изучению сущности данного понятия.

Агрессия имеет множество форм и видов. А. А. Реан в своих исследованиях отмечает существование прямой и косвенной, физической и вербальной, активной и пассивной, враждебной и инструментальной видов агрессий [10]. Сравнивая механизмы проявления агрессий, А.А. Реан отмечает, что прямая агрессия непосредственно направлена на объект, а косвенная проявляется опосредованно – через третьи лица или объекты. Механизмом проявления вербальной агрессии являются слова, а физической – действия. Инструментальная агрессия способствует достижению цели, а враждебная агрессия проявляется в моменты совершения актов насилия.

Е.О. Смирнова и Т.Н. Мосина классифицируют виды агрессий подразделяется в зависимости от характера проявления агрессии и её направленности. К физическому виду агрессии авторы относят прямую и косвенную. Прямая физическая агрессия проявляется через непосредственное применение физической силы между людьми в отношении друг друга (например, удары, толчки). Косвенная физическая агрессия проявляется между людьми в отношении друг друга, которые для нанесения физического вреда используют предметы или других людей (например, бросают предметы, через посредников организуют драки). Аналогично характеризуют вербальную агрессию, выделяя также прямую и косвенную. Прямая вербальная агрессия проявляется на основе открытого выражения негативных эмоций через слова (используются оскорбления, угрозы). Механизмом проявления косвенной вербальной агрессии является распространение слухов, сплетен, унижающих достоинство другого человека.

Экспрессивная агрессия проявляется через мимику, жесты, интонацию голоса, демонстрируя негативные эмоции (например, злобный взгляд, угрожающая поза).

Применение инструментальной агрессии способствует достижению определенной цели. В этом случае агрессия является средством получения желаемого результата (сюда относятся шантаж, вымогательство).

Враждебная агрессия проявляется с целью причинить вред другому человеку ради самого процесса агрессии, без стремления получить какую-то выгоду (например, издевательства, насмешки).

Пассивно-агрессивное поведение – это скрытая форма агрессии, проявляющаяся через уклонение от выполнения обязанностей, саботаж, игнорирование просьб и требований (например, демонстративное невыполнение поручений).

Причины агрессивного поведения могут быть разнообразными и зависят от множества факторов. Среди основных причин выделяют:

Семейные факторы. Воспитание в семье играет ключевую роль в формировании агрессивного поведения ребенка. Недостаток внимания, эмоциональная холодность родителей, жестокое обращение, отсутствие четких правил и границ могут способствовать развитию агрессии. Г. Крайг и Д. Бокум подчеркивают, что семья оказывает значительное влияние на развитие личности ребенка, и если в ней преобладает насилие, то ребенок воспринимает агрессию как естественную модель поведения [11].

Социальные факторы. Социальная среда, в которой растет ребенок, также влияет на его поведение. Если окружающие люди часто проявляют агрессию, то ребенок может начать подражать им. Л. Берковиц утверждает, что дети, проживающие в социально неблагоприятных районах с высоким уровнем преступности, чаще подвергаются воздействию агрессии и сами становятся участниками подобных ситуаций [12, с. 78].

Психологические факторы. Некоторые дети склонны к агрессии из-за особенностей своей психики. Например, низкая самооценка, чувство неполноценности, трудности в общении с другими детьми могут привести к агрессивному поведению. Э. Эриксон считает, что детская агрессия зачастую обусловлена внутренними конфликтами и неудовлетворёнными потребностями ребёнка [13, с. 235].

Биологические факторы. Генетическая предрасположенность к агрессии также может играть свою роль. Исследования показывают, что некоторые дети рождаются с повышенной склонностью к агрессивным реакциям. Владимир Дольник отмечает, что генетика может оказывать влияние на уровень агрессивности, однако это лишь одно из множества возможных объяснений [14, с. 312].

Таким образом, учёные выражают разные точки зрения в отношении понятия «агрессия», механизмов её проявления. Но сходятся в одном: агрессия – это деструктивное поведение, которое наносит психический и физический вред всему окружающему миру: людям, животным и природе.

Литература и источники

1. Указ Президента Российской Федерации от 21.07.2020 № 474 «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года» Указ Президента Российской Федерации от 21.07.2020 г. № 474 • Президент России (дата обращения 22.02.2025)
2. Мухина, В.С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество: Учебник для студ. вузов. - 4-е изд., стереотип / В. С. Мухина. – М.: Издательский центр «Академия», 1999. – 456 с.
3. Урутина, Т. М. Психологические особенности проявления агрессии в юношеском возрасте / Т. М. Урутина, С. О. Щелина // Молодой ученый. – 2015. – № 15 (95). – С. 558-563.
4. Бобровникова, Н. С. Исследование проявлений агрессивности первокурсников колледжа / Н. С. Бобровникова // Молодой ученый. – 2016. – № 1 (105). – С. 621-624.
5. Ожегов, С.И. Толковый словарь русского языка. 100 000 слов / С.И. Ожегов. – Москва: Мир и Образование, 2020. – 736 с.
6. Большой психологический словарь / Под ред. Б.Г. Мещерякова, В.П. Зинченко. − Москва: АСТ; Санкт-Петербург: Прайм-Еврознак, 2009. – С. 14
7. Ватова, Л.Н. Как снизить агрессивность детей // Дошкольное воспитание. – 2003. – № 8. – С. 57-59.
8. Лоренц, К. З. Агрессия (так называемое зло) /К.З. Лоренц. – СПб.: Амфора, 2001.
9. Бэрон, Р. Агрессия / Р. Бэрон, Д. Ричардсон. – М.: Академия, 2001.
10. Реан, А.А. Психология личности /А.А. Реан. – СПб.: Питер, 2016.
11. Крайг Г. Д. Психология развития /Г. Крайг, Д.Бокум. – СПб.: Питер, 2017.
12. Берковиц, Л. Агрессия: причины, последствия и контроль /Л. Берковиц. – М.: Аспект-Пресс, 1989.
13. Эриксон, Э. Детство и общество / Э. Эриксон. – Санкт-Петербург: Питер, 2019.
14. Дольник, В.Р Непослушное дитя биосферы / В.Р Дольник. – Санкт-Петербург: Петроглиф. – 2009.

Научный руководитель – д-р психол. наук, профессор Морозова И.С., ФГБОУ ВО «Кемеровский государственный университет»

УДК 159.99-057.23

Шатрова А.А. ОСОБЕННОСТИ ПОСТРОЕНИЯ СИСТЕМЫ ВНУТРИФИРМЕННОГО ОБУЧЕНИЯ, НАПРАВЛЕННОЙ НА РАЗВИТИЕ ВНУТРЕННЕЙ МОТИВАЦИИ СОТРУДНИКОВ КОМПАНИИ

ФГБОУ ВО «Кемеровский государственный университет»
adzooo@mail.ru

Актуальность данной темы определяет то, что в российских компаниях очень низкий процент организаций, которые заботятся о повышении квалификации своих сотрудников. России необходим толчок к развитию в области мотивации, так как это послужит развитию непосредственно всех областей государства. Чтобы грамотно замотивировать сотрудника, необходимо предоставить ему возможность самому понять, какую бонусную программу он бы хотел получить от компании и этот выбор непосредственно должен отражать его личные интересы.

В современных экономических условиях одной из ключевых целей каждого государства является обеспечение нужной конкуренции на рынке. Подобная политика государства активизирует организации держаться такой стратегии, которая будет способствовать организации занять стабильное положение на рынке. Также организации необходимо действовать так, чтобы добиваться максимальной прибыли и производительности. Чтобы этого достигать в максимально короткие сроки нужно иметь квалифицированных и ответственных сотрудников, которых необходимо правильно организовать.

Каждая организация всегда желает иметь такой персонал, которые смогут добиться всех необходимых целей организации, максимально использовать нужный потенциал организации. При том уровне конкуренции, которая царит на рынке важно не только найти качественных и квалифицированных сотрудников, но также суметь их удержать.

Любая компания, которая хочет надолго закрепиться на рынке, должна заботиться о кадровом потенциале. Такая потребность обусловлена тем, что качественные сотрудники являются главным условием обеспечения профессиональной мотивации на предприятии. Правильная мотивация позволяет удержать нужных сотрудников, даже при временных трудностях.

Мотивированные сотрудники высоко ценят собственное рабочее место, именно в конкретной организации. Они инициативно и качественно делают собственную работу и подают пример другим сотрудникам. Только хорошо мотивированные сотрудники могут конструктивно решать возникающие сложности и проблемы, брать на себя ответственность, тратит много сил для достижения целей организации.

В свою очередь, система внутрифирменного обучения становится ключевым инструментом для поддержания и развития этой мотивации, предоставляя сотрудникам возможность не только улучшать свои профессиональные навыки, но и ощущать значимость своего вклада в организацию.

Система внутрифирменного обучения представляет собой важный инструмент развития человеческого капитала организации. Ее ключевой целью является повышение профессиональных компетенций сотрудников, что, в конечном счете, способствует повышению эффективности компании. В современных условиях растет осознание того, что мотивационный компонент играет решающую роль в процессе обучения, особенно если речь идет о формировании внутренней мотивации сотрудников к обучению.

Представления о сущности, задачах и целях обучения внутри компании трансформировались вместе с эволюцией взглядов на развитие персонала. До появления стратегической концепции управления человеческими ресурсами, распространенным было определение, предложенное Департаментом занятости Великобритании в 1981 году: «Корпоративное обучение – это планомерное развитие знаний, умений и профессиональных

установок, необходимых сотруднику для качественного выполнения рабочих задач и решения проблем в процессе работы» [6].

Все определения подчеркивают, что внутрифирменное обучение организуется и инициируется работодателем.

Д. Хинричс определяет внутрифирменное обучение как процесс, организованный и инициированный компанией с целью повышения квалификации сотрудников и увеличения их вклада в эффективность деятельности [7]. Важный аспект здесь — связь обучения с повышением эффективности компании**.**

Согласно другому подходу, внутрифирменное обучение – это систематический процесс, интегрированный в общую политику развития персонала и направленный на изменение поведения сотрудника для оптимального достижения целей организации. Авторы подчеркивают, что такое обучение обеспечивает организацию достаточным количеством сотрудников, чьи профессиональные компетенции полностью соответствуют производственным и коммерческим задачам [2].

В свою очередь, М. Армстронг определяет внутрифирменное обучение как процесс интеграции и развития знаний, умений и навыков работников, направленный на повышение уровня их квалификации и обеспечение конкурентоспособности рабочей силы [1]. Здесь делается акцент на изменение поведения сотрудников для достижения организационных целей.

Внутрифирменное обучение (по М. Мухиной) — это систематическое развитие знаний, навыков и подходов к профессиональной деятельности, необходимых работнику организации для обеспечения должного уровня выполнения его служебных обязанностей и решения проблем, возникающих в процессе его профессиональной деятельности [5]. Это определение указывает на долгосрочный и структурированный характер обучения.

Г. И. Ибрагимов выделяет схожие аспекты, подчеркивая, что этот процесс инициируется организацией и направлен на повышение профессионального уровня сотрудников с целью увеличения их вклада в достижение эффективности деятельности организации [3].

Однако все эти определения не учитывают важный аспект внутрифирменного обучения — его непрерывность. Недостаток приведенных формулировок заключается в том, что обучение должно быть периодическим и не прекращаться в процессе трудовой деятельности сотрудника.

Таким образом, под внутрифирменным обучением персонала следует понимать процесс периодического (непрерывного) обучения работников организации, который инициировала организация, с целью совершенствования знаний и компетентности, навыков и умений работников, их созидательной деятельности для увеличения их вклада в достижение максимальной эффективности деятельности компании.

Организация эффективного обучения начинается с анализа потребностей компании. Чтобы выстроить правильную систему обучения, важно понять, какие знания и навыки требуются на разных уровнях компании и как эти потребности соотносятся с общими целями и задачами организации. Это позволяет обучению быть не только инструментом повышения квалификации, но и частью стратегии решения актуальных бизнес-задач. Важно, чтобы обучение было интегрировано с корпоративной культурой и соответствовало текущим потребностям бизнеса.

Современные условия диктуют постоянно растущие требования к профессиональной подготовке сотрудников, предполагающие систематическое обновление, расширение и углубление их компетенций.

Система обучения и персонала является определяющей для принятия многих ключевых управленческих решений в кадровом менеджменте - в частности, решений, касающихся перераспределения компетенций и полномочий, создания кадрового резерва, перемещение работников на новые должностные позиции, формирования проектных групп, оценки эффективности использования кадровых ресурсов.

Традиционные системы внутрифирменного обучения основываются на передаче знаний и формировании навыков, необходимых для выполнения рабочих задач. Однако такой подход зачастую предполагает внешнюю мотивацию: необходимость повышения квалификации, выполнение требований работодателя или получение дополнительных возможностей для карьерного роста.

В результате, обучаемые воспринимают процесс как обязательство, а не как возможность личностного и профессионального развития.

Для формирования устойчивой внутренней мотивации внутрифирменное обучение должно строиться на принципах активного вовлечения сотрудников в процесс образования, учета их потребностей и ориентации на поиск и осмысление знаний. Важно создавать образовательные программы, основанные на процессном подходе, в рамках которого обучение воспринимается не как разовая активность, а как непрерывный процесс профессионального и личностного роста [2].

В современных условиях многие компании остро ощущают потребность в поиске более эффективных методов для увеличения продуктивности и результативности работы. Сегодня работодатели уделяют повышенное внимание наличию в штате квалифицированных и компетентных сотрудников, способных создавать конкурентоспособные продукты и услуги, отвечающие вызовам глобального рынка.

Профессиональное обучение направлено на подготовку персонала к решению разнообразных задач, обеспечение высокой эффективности и развитие трудового потенциала.

При этом оно дозволяет не лишь повышать уровень знаний работников и производить требуемые профессиональные навыки, но и сформировывать у них такую систему ценностей и установок, которая соответствует сегодняшним реалиям и поддерживает рыночную организационную стратегию.

Знания, полученные работниками в высших учебных заведениях, стремительно устаревают, нарастает необходимость их существенного обновления. В США существует даже понятие «период полураспада компетентности». Это просвет времени, за который половина обретенных знаний устаревает. Поэтому все большее распространение в западных и русских компаниях получает мысль сотворения системы непрерывного образования служащих (концепция «обучающейся организации»).

Одним из значимых аспектов внутрифирменного обучения является развитие внутренней мотивации сотрудников. Внутренняя мотивация возникает, когда человек испытывает удовольствие от процесса обучения, осознает его значимость для своего профессионального и личностного роста.

Внутренняя мотивация, отличная от внешней, коренится в личном увлечении, чувстве удовлетворения от процесса и желании развиваться в профессиональном плане. Именно она является фундаментом для устойчивого развития компании на длительной перспективе. Этот тип мотивации представляет собой настоящее, или, если хотите, аутентичное выражение воли индивида, который находит личный смысл в выполняемой работе.

Такая мотивация не нуждается во внешнем стимулировании, поскольку базируется на независимой, осознанной концентрации собственных усилий, где профессиональный рост становится закономерным результатом успешной деятельности. Сотрудник, обладающий сильной внутренней мотивацией, в первую очередь, твердо уверен, что занимается тем, что ему нравится – выполняет работу, которая даёт ему ощущение уверенности, и, следовательно, всегда приносит результаты. При подобной самоотдаче, работник ясно представляет и осознает: его начинания обязательно увенчаются успехом, и результаты непременно будут востребованы.

Для ее формирования необходимо создавать условия, при которых обучение становится интересным, полезным и доступным. Одним из эффективных методов является использование активных форм обучения: тренингов, кейс-методов, наставничества и ротации кадров. Также важно учитывать принципы андрагогики, ориентированные на обучение взрослых:

практическую направленность, самостоятельность в выборе образовательного маршрута и применение полученных знаний на практике.

Один из ключевых факторов успешного внутрифирменного обучения — его адаптивность. Жесткие, неизменные программы редко соответствуют реальным потребностям сотрудников и динамике развития бизнеса. В отличие от традиционных методов, внутрифирменное обучение, ориентированное на развитие самомотивации, должно строиться на гибких программах, которые можно корректировать в зависимости от потребностей компании и сотрудников. При этом сотрудники не только участвуют в обучении, но и играют активную роль в его организации, определении целей и форматов.

Внутрифирменное обучение, должно иметь систематический характер, однако оно еще не ориентировано на достижение целей организации, а сосредоточено лишь на индивидуальных задачах и потребностях работника.

Для эффективной работы системы внутрифирменного обучения необходимо учитывать индивидуальные особенности сотрудников и их потребности в развитии. Важно, чтобы обучение не ограничивалось только передачей знаний, но и вовлекало сотрудников в процесс, стимулировало их к активному участию и формировало ощущение значимости их вклада в общее дело.

Здесь ключевую роль играет разработка гибкой программы обучения, которая может адаптироваться под разные уровни квалификации работников и их профессиональные интересы. Такой подход способствует созданию атмосферы, в которой сотрудники чувствуют свою важность и получают реальную возможность для карьерного роста.

Внутрифирменная система обучения нацелена на решение специфичных для компании или корпорации вопросов и проблем через повышение образовательного и профессионального уровня сотрудников компании. Для осуществления обучения персонала компания может использовать как свою базу (корпоративные университеты, институты, центры переподготовки), так и привлекать специализированные компании, которые предлагают эффективные системы обучения персонала [2].

Ключевым элементом, способствующим формированию внутренней мотивации, является обеспечение возможности для карьерного роста и развития. Система внутрифирменного обучения должна предусматривать не только развитие текущих компетенций, но и поддержку стремления сотрудников к новым профессиональным высотам. Это можно достичь, предлагая различные пути профессионального развития и предоставляя сотрудникам возможности для обучения и переквалификации.

Важную роль в повышении внутренней мотивации играет рефлексия. Осознание сотрудниками ценности приобретаемых знаний и их применения на практике способствует укреплению желания учиться. Формирование обучающих групп на основе участия в бизнес-процессах, а не по организационным ступеням, позволяет сотрудникам видеть взаимосвязь своей работы с работой коллег, что способствует более осознанному и заинтересованному обучению.

Еще одной важной составляющей системы является создание механизмов обратной связи. Регулярная оценка прогресса сотрудников в ходе обучения, а также выявление проблем и путей их решения, позволяют поддерживать высокий уровень вовлеченности и заинтересованности работников. Обратная связь помогает не только корректировать курс обучения, но и дает сотрудникам ощущение, что их мнение и достижения ценятся. Это является мощным мотивирующим фактором, способствующим развитию внутренней мотивации.

Чтобы обратная связь была эффективной, она должна быть регулярной, своевременной и корректной. Также важно, чтобы обратная связь была двусторонней: не только руководители делятся мнениями с подчинёнными, но и сотрудники высказываются о состоянии рабочей среды и атмосфере в коллективе, действующих политиках и бизнес-процессах.

Необходимым элементом эффективной системы обучения является самостоятельная поисковая активность. В традиционных системах упор делается на передачу информации от преподавателя к обучаемому. Однако внутрифирменное обучение, ориентированное на развитие самомотивации, должно включать задания, требующие самостоятельного поиска решений, анализа информации и применения знаний в нестандартных ситуациях. Это не только способствует развитию критического мышления, но и формирует личную ответственность за результаты обучения.

В отличие от традиционного подхода, при обучении, направленном на развитие самомотивации, обучаемые не пассивны, а вовлечены в активную познавательную деятельность, которая не ограничивается овладением знаниями, но предусматривает их применение для решения разнообразных проблем своей практической деятельности

Еще одним важным аспектом является вовлечение сотрудников в процесс подготовки образовательных программ. Когда они сами участвуют в разработке содержания курсов, определении ключевых тем и выборе методов обучения, их мотивация возрастает. Это связано с тем, что они видят непосредственную связь обучения со своими реальными рабочими задачами, а также ощущают свою значимость в процессе формирования корпоративной образовательной среды.

Следует также написать о том, в каких организациях имеет смысл выстраивать систему внутреннего обучения.

Качественное внутреннее обучение – эффективный инструмент передачи знаний в компании и повышения качества работы сотрудников. Такая практика необходима абсолютно всем компаниям – от СМБ до крупных корпораций. Если в штате более 300 сотрудников, то имеет смысл нанять менеджера, либо уже создать отдел, который разработает и выстроит систему корпоративного обучения.

В крупных организациях важно иметь систему, которая может гибко адаптироваться к различным уровням сотрудников: от стажеров до топ-менеджеров. Построение такого отдела позволяет эффективно распределять ресурсы, управлять бюджетом и оптимизировать процессы, что в итоге снижает затраты на внешние тренинги.

Для небольших компаний, где численность сотрудников значительно меньше, система внутрифирменного обучения может быть более простой. В таких организациях можно организовывать обучение через тренинги, вебинары, или видеоролики. Основное внимание стоит уделить обучению новых сотрудников, прививая им корпоративные стандарты и правила. В таких случаях внешние тренеры могут быть использованы для проведения специализированных курсов, а внутреннее обучение может сосредоточиться на передаче базовых знаний о компании.

Начинать построение системы внутреннего обучения в компании стоит с определения потребностей каждой целевой аудитории – менеджеров, стажеров и т.д. На первом этапе важно узнать, какие темы и направления интересуют сотрудников, какие категории работников хотели бы получать новые знания.

При построении системы внутрифирменного обучения в компании важным шагом является определение потребностей целевых аудиторий. Это может быть как базовое обучение для новых сотрудников, так и специализированные тренинги для менеджеров или сотрудников, работающих над ключевыми проектами. После оценки потребностей необходимо решить, каким образом организовать процесс: внутренними силами или с привлечением внешних специалистов. Важными аспектами являются затраты — как финансовые, так и временные — на подготовку и проведение тренингов, а также необходимость постоянной оценки эффективности обучения.

Одним из основных преимуществ внутрифирменного обучения является экономия бюджета на внешние тренинги, а также большая адаптированность материалов к специфике работы компании. Тренеры, являющиеся внутренними экспертами, лучше понимают задачи и проблемы, с которыми сталкиваются сотрудники, что делает обучение более

целенаправленным и эффективным. К тому же такие тренинги позволяют сохранить корпоративную культуру и повысить лояльность сотрудников.

Мотивировать сотрудников на обучение не сложно, если предлагаешь качественное обучение. Сотрудникам интересны полезные качественные тренинги с хорошими отзывами других участников.

Во-вторых, тренинг должен помогать решать конкретную практическую задачу. То есть в идеале после тренинга сотрудник может вернуться на рабочее место и сразу применить полученные знания на практике.

В-третьих, участников всегда привлекает вариативность форматов тренингов и креативный подход – вебинары, очные тренинги, обучающие видео, тренинги в режиме самоподготовки. Молодежь легко заинтересовать видеороликами, игровыми форматами обучения.

Очень эффективны инструменты геймификации. Это один из самых привлекательных способов мотивации. Например, подводить итоги семинаров и награждать победителей. Главное, чтобы геймификация была не ради геймификации, а решала конкретные бизнес-задачи. Советуем ее использовать в случае, если нужно, чтобы сотрудник прошел много тренингов.

Одной из проблем, с которой сталкиваются организации, может быть мотивация внутренних тренеров. Это важный и сложный момент, поскольку тренерская работа часто не оплачивается, а часто выполняется на добровольной основе. Выделяются несколько способов мотивации: предоставление тренеру возможности для саморазвития, приобретение профессиональной литературы или организация обмена опытом с другими тренерами.

Важно, чтобы мотивация была не только моральной, но и материальной, что помогает тренерам чувствовать свою ценность и поддержку со стороны компании. Без должной мотивации тренеры могут потерять интерес к своей роли, что снижает качество обучения и всей образовательной системы.

Также для выстраивания эффективной системы обучения важно заручиться доверием руководства, что может быть сложно при ограниченном бюджете. Однако, несмотря на сложности, показанный результат — грамотное использование внутреннего ресурса и создание качественного контента — является важным шагом на пути к созданию полноценной системы корпоративного обучения.

Внутрифирменное обучение имеет ряд очевидных преимуществ. Главное преимущество – это экономия бюджета, так как при четко разработанной системе не нужно будет платить за обучение вне компании. Внешнее обучение обычно довольно дорогое, и кроме того, конкретно подготовленные тренера и тьютеры лучше понимают, что необходимо именно в этой организации, так как лучше понимают ее специфику.

Такие специалисты могут гораздо более тщательно разрабатывать материалы для обучения конкретных сотрудников, что в свою очередь отражается на эффективности данного обучения. Также, если у нового сотрудника есть возможность обучаться на внутреннем курсе, то другим сотрудникам не придется ему объяснять его обязанности и вводить в рабочий процесс, та как это все будет заложено в обучении.

Кроме того, внедрение системы внутрифирменного обучения способствует развитию специалистов внутри компании, сокращая затраты на поиск и привлечение внешних кандидатов, так как уже обученные сотрудники могут занимать более высокие должности и решать более сложные задачи.

Оценка результатов обучения также играет важную роль. Можно проводить оценку с помощью качественных и количественных показателей.

К первым относится выходная анкета после прохождения курса, с вопросами по содержанию, по качеству работы тренера – доступно ли донесен материал. Кроме того, сотрудники часто оставляют свои рациональные предложения, на основе которых мы дорабатываем тренинги. Примерно через две недели можно проводить посттренинговые

встречи. Сотрудник сможет пообщаться с тренером, заполнить тест или выполнить какое-то практическое задание. Так можно проверить, какие знания закрепились. Еще один из способов оценки эффективности – создание внутреннего портала по обучению, где сотрудники будут оставлять свои отзывы.

Количественные показатели включают количество участников, количество заявок на тренинги и их результативность по различным подразделениям. Количество заявок, обученных сотрудников, средний показатель по обучению и в компании, и в разных подразделениях.

Введение внутреннего портала для обучения дает возможность сотрудникам заранее сформулировать свои цели, вопросы, задачи. Это способствует более осознанному подходу к обучению и повышает его мотивацию.

Система обучения в компании должна быть гибкой и регулярно обновляться с учетом новых требований и изменений в бизнесе. Очень важно также мотивировать сотрудников к обучению, предлагая им интересные и полезные тренинги, которые помогут им решать реальные задачи на рабочем месте. Использование инновационных форматов обучения, таких как геймификация, также способствует повышению вовлеченности и мотивации.

Таким образом, на данный момент эффективность работы компании напрямую зависит от мотивации персонала и от возможности их обучения. Так как мотивированные и правильно обученные сотрудники могут гарантировать качественную и эффективную работу, что соответственно будет отражаться на успехе и доходах предприятия.

Система внутрифирменного обучения, направленная на развитие внутренней мотивации сотрудников, должна строиться на принципах активного участия, гибкости, рефлексии и самостоятельной поисковой активности. Именно такой подход позволяет не только повысить уровень профессиональной подготовки сотрудников, но и создать в компании культуру непрерывного обучения, способствующую ее долгосрочному развитию.

Литература и источники

1. Армстронг М. Практика управления человеческими ресурсами / М. Армстронг; пер. с англ. 8 – е изд. СПб.: Питер. – 2008. – 832 с.
2. Герасимов, М. В. Внутрифирменное обучение: теоретический аспект / М. В. Герасимов. // Молодой ученый. – 2016. – № 5 (109). – С. 319-323.
3. Ибрагимов Г.И. О роли и месте проблемного обучения в современном высшем образовании // Альма-матер. – 2016. – № 12. – С. 21-26
4. Моргунов Е. В. Управление персоналом: исследование, оценка, обучение: учебное пособие / Е. В. Моргунов. – М.: «Бизнес-школа «Интел-синтез». – 2010. – 247 с.
5. Мухина М. Г. Моделирование внутрифирменного обучения персонала сервисных организаций // Современные проблемы науки и образования. – 2014.
6. Bramley P. Evaluating training effectiveness. 2-d edition. London: The McGraw-Hill Companies, 1997. P. xvii (2).
7. Hinrichs J. Personnel training / Chapter 19 of M.D.Dunnette (ed.) // Handbook of organizational and industrial psychology, Rand McNally. Chicago, 1976.

Научный руководитель – доктор психологических наук, профессор, Борисенко Ю.В. ФГБОУ ВО «Кемеровский государственный университет»

УДК 159:378

Шенцева А.В. СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ТРЕНИНГ КАК ИНСТРУМЕНТ РАЗВИТИЯ СТРЕССОУСТОЙЧИВОСТИ У СТУДЕНТОВ-ПЕДАГОГОВ

ФГБОУ ВО «Кемеровский государственный университет»
anna.v.talanova@yandex.ru

Жизнь человека в 20 веке была более проста и понятна, чем сейчас: индивид усваивал определенный набор поведенческих установок (знаний и социальных норм) и применял их при социальном взаимодействии. Уровень стресса был ниже, так как полученные от старшего поколения знания оставались актуальными при осуществлении различных видов деятельности человека более продолжительный период времени. На сегодняшний день по данным исследования ВЦИОМ, "в общей сложности с разной периодичностью со стрессом сталкиваются 9 из 10 наших сограждан" [1]. Причин стресса много, основными из которых являются: физическая усталость; высокие требования со стороны общества к поведению человека, результатам его профессиональной деятельности; экономическая неустойчивость и другие. Стресс приводит к дезадаптации, особенно в профессиональной сфере, что влияет на результаты работы [2].

Представители педагогических профессий в данном случае подвержены высокому уровню стресса, так как роль учителя изменилась: преподаватель теперь не передает знания ученикам (объектам), а выстраивает процесс обучения с учетом того, что каждый ученик - полноправный субъект учебного взаимодействия. Данный подход запрашивает больших усилий со стороны педагога, умение изменять направление своей деятельности здесь и сейчас. Всё это приводит к повышению уровня психологического стресса. Ещё одной сложностью в работе педагогов является наличие избыточного количества коммуникации: учителю необходимо найти подход к ученикам, коллегам, их родителям. Наличие информации об отрицательных переживаниях различных субъектов социального взаимодействия повышает уровень эмоционального стресса. Таким образом, принимая во внимание все вышенаписанное, можем сделать вывод о важности формирования стрессоустойчивости у будущих педагогов.

Молодым людям важно уметь анализировать свое состояние, знать способы справляться со сложными ситуациями, обладать высоким уровнем умственной работоспособности, проявлять сознательный подход к выстраиванию своей деятельности, уметь контролировать эмоциональный фон [3].

Применение не всех методов, особенно узконаправленных, может помочь развитию стрессоустойчивости с учетом всех качеств, необходимых для переживая эмоциональной, интеллектуальной и волевой нагрузок. Социально-психологический тренинг направлен на становление умения преодолевать трудности при помощи формирования осознанного отношения к себе, поддержания психологического здоровья, поддержания физического здоровья.

Социально-психологический тренинг - групповой метод работы, что отражает его специфику. В рамках реализации данного вида тренинга студенты могут:

1. Обсудить стрессовые ситуации. При этом человек не замыкается в себе. Взгляд других на проблемную ситуацию помогает рассмотреть проблему с разных сторон, что приводит к нахождению нужного решения. Также во время обсуждения ситуации происходит снижение эмоционального напряжения, освобождение от ненужных эмоций.
2. Посмотреть, как другие справляются с одинаковой стрессовой ситуацией. Данное условие может повысить самооценку человека, так как он увидит, что трудности с решением того или иного вопроса есть не только у него. Каждый человек испытывает определенные сложности.

Если работа с применением социально-психологического тренинга продолжается долгий период времени, можно увидеть динамику формирования стрессоустойчивости у каждого студента-педагога. Для ее оценки можно применить такие методы исследования как: наблюдение, сравнение, эксперимент, тестирование.

Также специфической особенностью социально-психологического тренинга является то, что одна из задач - помощь участникам в саморазвитии. Ведущий (педагог-психолог) помогает юношам и девушкам, которые только учатся выстраивать свою жизнь, стать более осознанными, научиться чувствовать себя и людей вокруг, анализировать ситуации и находить такие решения, которые помогут наиболее быстро и комфортно справиться со стрессовой ситуацией. Важно заметить, что этому же могут учить друг друга участники группы, что является преимуществом, так как людям свойственно усваивать знания и умения разными способами.

Социально-психологический тренинг предполагает постепенное, комфортное развитие стрессоустойчивости за счет длительной работы (а не шоковой терапии) и наличия комфортной и доверительной атмосферы внутри группы. Важный момент заключается в подборе помещения, так как обстановка влияет на создание комфортной среды.

В рамках тренинга действует принцип «здесь и сейчас», что позволяет проанализировать стрессовую ситуацию, а также найти решение в данный момент при помощи взаимодействия всех участников. Особое отличие социально-психологического тренинга от других методов развития стрессоустойчивости в группе - это вовлеченность всех участников в процесс. Всё это предполагает применение активных методов групповой работы, например, методов групповой дискуссии и ситуативно-ролевой игры.

Групповые дискуссии могут как контролироваться ведущим, так и быть непроизвольными. Оба вида направлены на возможность посмотреть на ситуацию с разных сторон, поиск новых решений и другое.

Ситуативно-ролевая игра - один из наиболее интересных и разнообразных методов. Данный метод позволяет вовлечь в процесс всех участников, даже наиболее закрытых и эмоционально скованных. Одна из задач введения ситуативно-ролевых игр - формирование новых моделей поведения, что является актуальным при развитии стрессоустойчивости. Применение ситуативно-ролевой игры даёт возможность показать в процессе специально организованного взаимодействия между участниками, как справляться со стрессовой ситуацией. Также в процессе игровой деятельности можно увидеть индивидуальные проблемы каждого участника, что помогает дальнейшей корректировки направления деятельности педагога-психолога по развитию стрессоустойчивости [4].

Во время социально-психологического тренинга применяют методы, направленные на развитие социальной перцепции. Человек учится осуществлять рефлексию: познавать себя и окружающих на основе полученной в ходе взаимодействия информации. Развитие социальной перцепции способствует более быстрому и легкому выбору способа решения проблемы, что повышает стрессоустойчивость.

При развитии стрессоустойчивости важно учитывать не только работу с психологическими проблемами, но влияние стресса на организм. В рамках социально-психологического тренинга необходимо применение методов телесно-ориентированной психотерапии, так как через снятие напряжения в теле происходит изменение психического состояния.

Обобщив сказанное, можно сделать вывод, что социально-психологический тренинг – наиболее подходящий инструмент для развития стрессоустойчивости у студентов-педагогов, так как метод является групповым. Взаимодействие в рамках социально-психологического тренинга помогает каждому участнику включиться в процесс активного обучения, участвовать в разрешении проблемной ситуации. При взаимодействии каждый человек может понять, что он не единственный сталкивается с проблемами при решении той или иной задачи, а также увидеть и проанализировать эмоции, реакции, способы действия других участников. Данные особенности делают метод наиболее ценным для применения по отношению к студентам-педагогам, так как в юношеском возрасте важно ощущение единения с окружающими, это помогает формированию более адекватной самооценки. Умение осуществлять рефлексию своего состояния и состояния окружающих крайне важно для будущих педагогов, поскольку

их деятельность напрямую связана с каждодневным взаимодействием с большим количеством людей разных возрастов, психологических особенностей, уровней умственного развития. Студенты учатся быть более осознанными.

Также социально-психологический тренинг направлен на активное усвоение новых моделей поведения, формирование новых поведенческих установок за счет введения ситуативно-ролевых игр. Будущим педагогам только предстоит проживать стрессовые ситуации, связанные с работой учителем, поэтому предоставлять готовые знания является неэффективным. Во время ситуативно-ролевых игр участники учатся проживать стрессовые ситуации, заранее вырабатывают умение справляться с проблемами. У будущих педагогов есть возможность провести самоанализ, а также анализ тех моделей поведения, с которыми им предстоит столкнуться. Они начинают понимать и адаптироваться к индивидуальным особенностям каждого участника.

Важным моментом является наличие комфортной обстановки, дружелюбной атмосферы в группе. Участники учатся поддерживать не только себя, но и друг друга. Но при этом происходит выявление психологических проблем каждого, их корректировка.

В заключение можно добавить, что социально-психологический тренинг – способ привлечь внимание студентов к учебно-познавательной деятельности, повысить уровень мотивации к изучению психологической гигиены.

Литература и источники

1. ВЦИОМ. Управление стрессом [Электронный ресурс]. – URL: https://wciom.ru/analytical-reviews/analiticheskii-obzor/upravlenie-stressom (дата обращения: 30.12.2024).

2. Кутбиддинова Р. А., Яковлева В. Я. Психология стресса (виды стрессовых состояний, диагностика, методы саморегуляции): учебно-методическое пособие. – Южно-Сахалинск: СахГУ, 2019. – 122 с.
3. Семиздралова О. А. Развитие стрессоустойчивости: учебное пособие. – СПб.: Наукоемкие технологии, 2023. – 82 с.
4. Реньш М. А., Садовникова Н. О., Лопес Е. Г. Социально-психологический тренинг: практикум. – Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2007. – 190 с.

Научный руководитель – канд. филос. наук, доцент Шамовская Т.В., ФГБОУ ВО «Кемеровский государственный университет»

ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: СТРАТЕГИИ СОВРЕМЕННОСТИ

УДК 159.9

Апальчук В. Р. ОБЗОР МЕТОДОЛОГИЧЕСКИХ ПОДХОДОВ К ИЗУЧЕНИЮ ЭМОЦИОНАЛЬНО-ВОЛЕВОЙ СФЕРЫ В ДЕТСКОЙ ПСИХОЛОГИИ

ФГБОУ ВО «Кемеровский государственный университет»
apalcukviki@gmail.com

В психологии и педагогике есть несколько способов изучения эмоций и воли, основанных на разных теоретических концепциях и методах. Их можно условно разделить на классические и современные теории, а также на практические педагогические подходы.

Классика начинается с фрейдистского подхода, где эмоции – это отражение внутренних конфликтов, а воля – инструмент для их подавления или выражения. Здесь на первом месте бессознательные импульсы и защитные механизмы вроде подавления чувств. Бихевиористы, например Джон Уотсон и Б. Ф. Скиннер, смотрели на эмоции иначе – как на реакции на внешние стимулы. Они считали, что их можно регулировать с помощью поощрений и наказаний. Воля в таком подходе – это способность к целенаправленным действиям, которая формируется через тренировки и обучение [5].

Современные теории сместили фокус на связь эмоций и воли с когнитивными процессами – восприятием, вниманием, памятью. Здесь воля понимается как умение управлять вниманием и эмоциями в зависимости от норм общества и личных убеждений. В динамической психологии эмоции и воля становятся частями мотивационной системы: воля помогает преодолевать препятствия, а эмоции сигнализируют о наших мотивах и стремлениях [8].

В педагогике сегодня много говорят о важности развития эмоционального интеллекта и социальных навыков у детей. Эмоции учеников стали неотъемлемой частью образовательного процесса, влияя на их мотивацию, взаимодействие с окружающими и успешность в учебе. Эмоции и воля – это ключевые компоненты личностного и социального роста ребенка. Для того чтобы развивать волевые качества, активно используют кейс-методы и игровые подходы. Через игры дети учатся контролировать эмоции, принимать осознанные решения, преодолевать импульсивность и развивать терпение и настойчивость. Простые действия, такие как ожидание своей очереди или выполнение сложных заданий, отлично способствуют развитию самоконтроля [4].

Диагностика эмоциональной и волевой сфер детей – важная часть работы психолога, ведь это помогает понять особенности развития ребенка и скорректировать возможные нарушения в этих областях. Но тут тоже не без проблем. Специалисты сталкиваются с трудностями при оценке этих компонентов психики. Основные сложности – это недостаточная точность используемых методов, проблемы с интерпретацией результатов и влияние различных факторов на поведение ребенка. Рассмотрим несколько методов диагностики и их ограничения.

Прямое наблюдение – это один из самых популярных методов диагностики в детской психологии. Психолог или педагог следит за поведением ребенка в разных ситуациях: на занятиях, в играх, при общении с другими детьми или взрослыми. Этот метод помогает выявить эмоциональные реакции, такие как радость, гнев, тревога, страх, а также волевые качества вроде терпения, настойчивости и самоконтроля. Но у этого метода есть и минусы. Он может быть субъективным, ведь многое зависит от восприятия наблюдателя. Кроме того, не всегда удается точно зафиксировать изменения в эмоционально-волевой сфере, если ситуация не особо яркая [3].

Психологические тесты для диагностики эмоциональной и волевой сферы включают в себя различные проективные и нормативные методики, такие как тесты на эмоциональную регуляцию, волевые качества и самоконтроль. Примером могут служить методики, основанные на анализе рисунков или психологической нагрузке (например, тесты на выдержку, импульсность). Проблемы тестов включают их ограниченность в диагностике «реального» поведения ребенка, так как они зачастую предоставляют лишь одну сторону личности, не учитывая сложные взаимодействия между эмоциями и волей в контексте реальных жизненных ситуаций [6

Анкеты и опросники часто используются для диагностики эмоциональной сферы у детей. Они могут быть предназначены как для родителей, так и для педагогов, чтобы собрать информацию о поведении ребенка в домашней и школьной среде. Эти методики дают возможность фиксировать эмоциональные реакции на основе долгосрочных наблюдений и дать объективную оценку поведения. Однако анкеты и опросники могут быть подвержены

субъективности при оценке эмоций и волевых проявлений ребенка, так как ответы часто зависят от восприятия взрослого и могут не учитывать все нюансы поведения [7].

Развитие эмоционально-волевой сферы в дошкольном возрасте представляет собой сложный процесс, который активно исследуется в психологии. Существуют различные теории и концепции, которые объясняют, как развиваются эмоции и волевые качества у детей в раннем возрасте. Эти теории дают важное понимание механизмов формирования эмоционально-волевых навыков и показывают, как различные аспекты воспитания, социальной среды и биологического развития влияют на психическое развитие ребенка.

Альберт Бандура, основатель теории социального научения, подчеркивал важность моделирования поведения. По его мнению, дети развивают эмоционально-волевую сферу, наблюдая за реакциями взрослых, что формирует их собственные эмоции и волевые реакции. В частности, через подражание взрослым и сверстникам дети учатся как контролировать свои эмоции и регулировать поведение в различных ситуациях. Социальное научение объясняет, как дети, наблюдая эмоциональные и волевые реакции окружающих людей, начинают копировать эти реакции, адаптируя их под свои личные условия. Таким образом, развитие воли и эмоций у детей зависит от того, как взрослые показывают, как справляться с трудными ситуациями [1].

Теория привязанности Джона Боули подчеркивает важность ранних эмоциональных связей между ребенком и его опекунами для формирования эмоционально-волевой сферы. Согласно этой теории, дети, находясь в безопасности и эмоциональной поддержке со стороны родителей или воспитателей, развивают способность управлять своими эмоциями, а также волевые качества, такие как терпение и настойчивость. Привязанность ребенка к значимым взрослым создает эмоциональную основу для развития его саморегуляции и способности контролировать импульсивные реакции. Эмоциональная стабильность и защищенность, получаемая через привязанность, позволяют детям более эффективно справляться с эмоциями и развивать волевые качества [2].

Жан Пиаже, в своей теории когнитивного развития, подчеркивает, что развитие эмоций и воли у детей напрямую связано с когнитивными процессами, которые происходят в определенные возрастные периоды. Пиаже выделял несколько стадий развития, на которых меняются эмоциональные и волевые реакции детей. Например, на стадии конкретных операций (в возрасте 7-11 лет) дети начинают более осознанно управлять своими эмоциями, а волевые действия становятся более целенаправленными [6].

Эмоциональная регуляция и волевые качества в данной теории рассматриваются как результат развития логического мышления и способности предсказывать последствия своих действий. Дети старшего дошкольного возраста начинают развивать эти навыки на основе внутреннего понимания причинно-следственных связей и в ходе взаимодействия с внешним миром.

В результате, развитие эмоционально-волевой сферы у детей старшего дошкольного возраста является многогранным процессом, который зависит от взаимодействия биологических, социальных и когнитивных факторов. Важную роль в этом процессе играют социальные связи, эмоциональная поддержка со стороны взрослых, а также развитие саморегуляции и способности управлять эмоциями. Теории, ориентированные на изучение этого процесса, подчеркивают значимость раннего воспитания и корректного формирования волевых качеств для успешной социализации ребенка.

Литература и источники

1. Беляева, И. С. Формирование волевых качеств у детей старшего дошкольного возраста / И. С. Беляева // Психология и педагогика. – 2020. – Т. 13, № 2. – С. 34-40.

2. Григорьева, И. С. Эмоциональная зрелость детей дошкольного возраста: теория и практика / И. С. Григорьева // Современные исследования в психологии. – 2022. – Т. 20, № 3. – С. 39-43.
3. Дьякова, М. В. Эмоциональное развитие детей в дошкольном возрасте / М. В. Дьякова // Вопросы психологии. – 2021. – Т. 26, № 1. – С. 12-18.
4. Зиновьева, Л. С. Психологические особенности воли у детей старшего дошкольного возраста / Л. С. Зиновьева // Вопросы психологии и педагогики. – 2020. – Т. 11, № 6. – С. 40-47.
5. Иванова, К. М. Роль воспитания в формировании волевых качеств у дошкольников / К. М. Иванова // Вопросы психологии и педагогики. – 2021. – Т. 11, № 5. – С. 39-44.
6. Кузнецова, Л. А. Психологические особенности формирования эмоциональной сферы у детей / Л. А. Кузнецова // Научные труды. – 2021. – Т. 17, № 6. – С. 20-28.
7. Смирнова, М. И. Влияние семейного воспитания на эмоциональное развитие детей / М. И. Смирнова // Психология семьи. – 2021. – Т. 16, № 3. – С. 12-18.
8. Харитонова, Л. И. Коррекция эмоционально-волевых нарушений у детей дошкольного возраста / Л. И. Харитонова // Психологическая коррекция. – 2021. – Т. 18, № 5. – С. 18-24.

Научный руководитель – к.п.н., доцент Крецан З.В., ФГБОУ ВО «Кемеровский государственный университет»

УДК 159.9

Апальчук В. Р. **ПОНЯТИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНО-ВОЛЕВОЙ СФЕРЫ В ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ**

ФГБОУ ВО «Кемеровский государственный университет»

apalcukviki@gmail.com

Формированию эмоционально-волевой сфере уделяется большое внимание, как в отечественной, так и в зарубежной литературе. Так изучением данной проблемы занимались выдающиеся советские ученые: Л.И. Божович, Л.С. Выготский, А.В. Запорожец, Т.И. Шульга, А.Д. Кошелева и многие другие, внесшие особый вклад в развитие современных трудов.

Развитие эмоционально-волевой сферы отличается от других сторон психики тем, что является одной из самых подвижных, наиболее изменяющихся сфер в процессе онтогенеза. Стоит отметить, что этот же фактор одновременно с тем определяет эмоционально-волевую сферу человека как сложное многоуровневое образование, включающее в себя эмоции, чувства, переживания и проявляющееся в различных состояниях и отношениях человека.

Так, например, Л.А. Головей выделяла среди эмоциональных характеристик человека эмоционально-личностные качества или свойства, формирующиеся в процессе взросления, объясняя свой выбор тем, что в эмоционально-личностные свойства обладают высокой устойчивостью и проявляются на протяжении всей жизни человека [3]. И действительно, Л.И. Божович, Б.И. Додонов и другие психологи отмечали, что эмоция – это первая связь ребенка с внешним миром, первый крик во время рождения уже знакомит его с окружающей действительностью.

Начиная с раннего детства, эмоции превалируют в поведении человека, с их помощью ребенок заявляет о себе как о личности, имеющей собственные потребности и желающей их реализовать. Однако с ходом взросления эмоционально-волевая сфера должна становиться более устойчивой, управляемой, что связано со сменой вида деятельности и повышением критичности, когда на место игровой приходит познавательная и учебная [5].

Говоря непосредственно о воле как второй составляющей эмоционально-волевой сферы, Г.А. Урунтаевой в качестве основных функций воли выделяла следующие:

- выбор целей и мотивов;
- регуляция побуждения к действиям при недостатке или избытке их мотивации;
- организация психических процессов в адекватную выполняемой человеком деятельности систему;
- мобилизация физических и психических возможностей в ситуации преодоления препятствий при достижении поставленных целей [10].

Таким образом, основываясь на мнениях отечественных ученых, можно определить, что эмоции – это особое психическое состояние, проявляющееся в переживаемых в различной форме отношениях человека к предметам и явлениям окружающего мира. Что касается воли, то А.Н. Леонтьев охарактеризовал ее следующим образом: «Воля – это сознательное регулирование человеком собственного поведения и деятельности, выражающейся в способности преодолевать трудности при достижении поставленной цели. Одними из значимых элементов волевого действия являются возникновение побуждения, осознание и борьба мотивов, принятие решения и исполнение» [7].

С большей устойчивостью, формирующейся с каждым годом ребенка, проявляются все новые качества и способности, какие в конечном итоге при правильном векторе развития должны привести к гармоничному развитию личности ребенка. Так в период дошкольного возраста ребенок обретает существенные новообразования эмоционально-волевой сферы.

Еще в младенчестве формируется эмоциональный контакт с матерью, в первую очередь, а затем с близкими, каких ребенок видит рядом с собой. Влияние близких людей в данный период невероятно высоко. Положительные эмоции развиваются только в процессе общения с взрослым, который, оставляет в жизни малыша разнообразные впечатления и проявляет к нему любовь и заботу. Основное приобретение – невербальный способ выражения своих состояний.

К первому году жизни проявляется дифференцированное отношение к окружающим предметам (к одним проявляет интерес, к другим – нет), заостряется внимание на понятиях «можно» и «нельзя». Одним из главных приобретений первого года можно назвать процесс сопереживания, складывающийся из подражания эмоциям окружающих взрослых.

К трем годам ребенок начинает дифференцировать отношения к отдельным людям, основываясь на личных чувствах, кроме того закрепляются чувства стыда и огорчения при поступках, вызывающих осуждение со стороны окружающих. Одним из главных приобретением этого периода является общественное поведение.

В период старшего дошкольного возраста ребенок различает не только свои, но и чужие эмоции, а также отличает причины этих эмоций. При приближении школьного обучения дети часто сталкиваются с чувством тревоги, которое им помогает преодолеть воля, достаточно полно сформированная к 6-7 годам [4].

А.И. Захаров в своих трудах отмечал также и половые различия в формировании эмоционально-волевой сферы. Исследования автора показали: «Мальчики наиболее сензитивны в возрасте 5 и 9 лет, девочки – в 10 лет. Помимо этого, капризность выражена у мальчиков в 3-5 и 7-10 лет, а у девочек – на всем протяжении дошкольного возраста (3-7 лет). Такие черты, как упрямство и негативизм более характерны для мальчиков в 3 года, после чего уменьшаются и вновь увеличиваются к 8 годам, в то время как у девочек нерезкие подъемы упрямства встречаются в 4 года и в 11 лет. Кроме того, мальчики характеризуются более выраженными показателями возбудимости и оцениваются родителями как более нервные, чем девочки» [6, с. 82].

Подводя итог, следует обратиться к великому отечественному ученому, Л.С. Выготскому, который определял смысловые образования сознания, усиливающие или ослабляющие побуждение к действию при изменении смыслового акцента. Несомненно, в психическом развитии человека, и особенно личности, все взаимосвязано. Так эмоции играют особую роль

при становлении волевых качеств личности, а также служат критериями оценки в тех ситуациях, где необходима волевая регуляция [2].

Формирование эмоционально-волевой сферы у детей является важным аспектом психологии развития. Для объяснения процессов, происходящих в эмоционально-волевой сфере ребенка, ученые разработали различные теоретические подходы и модели. Рассмотрим несколько ключевых теорий и моделей, которые описывают этот процесс как с точки зрения отечественной, так и зарубежной психологии.

З. Фрейд в своей психоаналитической теории акцентировал внимание на влиянии бессознательных процессов, в том числе на развитие эмоциональной сферы. Он рассматривал эмоции как следствие взаимодействия между сознанием и бессознательным. Согласно его взглядам, дети переживают различные эмоциональные конфликты в раннем возрасте, и их разрешение становится основой для формирования воли и регулирования эмоциональных реакций в дальнейшем [8].

Э. Фромм развивал идеи З. Фрейда, однако он больше акцентировал внимание на социальном контексте формирования личности. Фромм утверждал, что развитие эмоционально-волевой сферы детей тесно связано с социальными условиями их жизни, воспитанием и отношениями в семье. Он полагал, что эмоциональная сфера ребенка развивается в процессе социализации, где ключевым фактором является способность ребенка взаимодействовать с другими людьми и принимать их чувства и волевые проявления [9].

П.Я. Гальперин был одним из отечественных ученых, который развивал идеи психологической теории развития воли. Он подчеркивал, что воля не является врожденным качеством, а формируется через конкретные действия, которые ребенок учится выполнять с возраста. Воля, по мнению Гальперина, представляет собой регулирующий процесс, который способствует успешному выполнению различных задач [1].

Таким образом, психологические модели и теории формирования эмоционально-волевой сферы подчеркивают важность взаимодействия внутренних и внешних факторов в развитии личности ребенка. Эмоции и воля формируются через процессы социализации, деятельности и регуляции, что обеспечивает успешное функционирование ребенка в обществе. Взаимодействие с взрослыми и освоение саморегуляции являются ключевыми аспектами, способствующими гармоничному развитию эмоционально-волевой сферы в дошкольном возрасте.

Литература и источники

1. Бурова, С. П. Эмоциональная зрелость и ее коррекция у детей старшего дошкольного возраста / С. П. Бурова // Психология образования. – 2021. – Т. 17, № 5. – С. 68-74.
2. Выготский Л.С. Собрание сочинений: Т.2. Проблемы общей психологии / Л.С. Выготский; редактор Давыдов В.В. – Москва: Педагогика, 1982. – 504 с.
3. Головей Л.А. Психология развития и возрастная психология: учебник и практикум для прикладного бакалавриата / под общей редакцией Л. А. Головей; рецензенты: Аверин В.А., Посохова С.Т. – 2-е изд. – Москва: Юрайт, 2018. – 413 с. (Серия: Бакалавр. Прикладной курс).
4. Дермановой И.Б. Методы диагностики эмоционально-нравственного развития личности: практикум по возрастной психологии / редакторы: Головой Л.А., Рыбалко Е.Ф. – Санкт-Петербург: Речь, 2003. – 694 с.
5. Запорожец А. В. Психологические особенности развития дошкольников. М.: Просвещение, 1974. – 228 с.
6. Захаров А.И. Неврозы у детей и психотерапия / А.И. Захаров. – Санкт-Петербург: Союз, 2000. – 323с.
7. Леонтьев А.Н. Потребности, мотивы, эмоции: конспект лекций / А.Н. Леонтьев. – Москва: Издательство Московского университета, 1971. – 40 с.

8. Логинова, А. Н. Эмоционально-волевая сфера детей старшего дошкольного возраста и ее коррекция / А. Н. Логинова // Психологическое консультирование. – 2020. – Т. 22, № 4. – С. 29-36.
9. Петрова, А. Н. Эмоциональная регуляция в старшем дошкольном возрасте / А. Н. Петрова // Современные тенденции психологии. – 2020. – Т. 22, № 2. – С. 50-55.
10. Салмина Н. Г. Основы психологии дошкольного возраста. СПб.: Питер, 2009. – 312 с.

Научный руководитель – канд. пед. наук, доцент Крецан З.В., ФГБОУ ВО «Кемеровский государственный университет»

УДК 159.924.24:534.47

Атаманенко У.А. ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА

ФГБОУ ВО «Кемеровский государственный университет»
atamanenko.ulyana@mail.ru

Современное общество претерпело значительные социально-экономические трансформации, обуславливающее необходимость развития креативности и творческого потенциала, а также способности находить оригинальные и результативные решения возникающих задач. В сфере педагогики эта проблема приобретает особую актуальность. Тем не менее, несмотря на это, в теоретических исследованиях уделяется недостаточно внимания данному вопросу, а практические разработки в этой области представлены в ограниченном объеме.

Раскрытие потенциала, созидание уникальных и захватывающих вещей – суть творческой деятельности. Развитие творческих навыков и самовыражение детей во многом зависит от их индивидуальных особенностей, когнитивных процессов и психического склада личности.

Особого подхода требуют дети с ограниченными возможностями здоровья, для которых искусство становится не просто способом художественного развития, а мощным инструментом терапии, профилактики и коррекции отклонений.

Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования для детей с ОВЗ подчеркивает важность разнообразных подходов к организации учебного процесса и индивидуальному развитию, что способствует раскрытию творческого потенциала, стимулирует познавательный интерес и расширяет возможности взаимодействия с окружающими в процессе обучения.

Таким образом, вопрос развития творческих способностей у младших школьников с нарушениями слуха, безусловно, является крайне актуальным.

Считается, что развивать творческие способности необходимо с детства. Тем не менее, пик развития творческого потенциала происходит в зрелом возрасте, но не остается статичным. Творческие способности необходимо постоянно использовать, чтобы избежать процесс деградации [1, с.10].

Младший школьный возраст, с точки зрения психологии, является благоприятным периодом для того, чтобы развивать и осваивать творческие способности ребенка. В исследуемом возрасте дети особенно любознательны, настроены на обучение и познание внешней среды. Поэтому, на текущем этапе жизни ребенка, педагогам и родителям необходимо поддерживать интерес к новому, делиться знаниями, формировать навыки, то есть всячески вовлекать ребенка в разнообразную деятельность, оказывать помощь в получении полезного опыта, а также способствовать расширению кругозора.

Помимо перечисленного, образ мышления детей младшего школьного возраста обладает большей свободой по сравнению с мышлением детей старшего возраста. Оно еще не сковано шаблонами и стереотипами, характеризуется независимостью и спонтанностью. Эти качества

особенно ценны при воплощении творческих идей, и поэтому их необходимо активно развивать.

Исходя из вышеизложенного, можно заключить, что развивать творческие способности целесообразно именно в младшем школьном возрасте. Успешный процесс развития творческих способностей ребенка и грамотное использование возможностей для развития позволит определить творческий потенциал человека в будущем.

Признаком сформировавшейся личности выступает творческий потенциал. В ходе созидания ребенок предается мечтам, объединяет элементы, преобразует их и порождает оригинальные решения. Это способствует его интеллектуальному и эмоциональному росту, помогает осознать свое предназначение и роль в обществе, обогащает опытом общения в группе, улучшает умения обращаться с разнообразными средствами и ресурсами, способствует развитию координации, голоса и речи, а также приобретению навыков общения и адаптации в окружающем мире [4].

Нарушения слуха в младшем школьном возрасте является крайне актуальной в системе педагогических и психологических знаний. Из-за ограничений слухового восприятия ребенок не имеет возможности в полной мере получить информацию об окружающем его мире, следовательно, замедляется его умственное развитие.

Дети младшего школьного возраста с нарушением слуха не имеют возможности активно использовать данный анализатор для получения информации. Таким образом, у детей возникают существенные трудности при изучении окружающего мира. Также возникают проблемы, отрицательно сказывающиеся на других органах восприятия [3].

В соответствии с мнением известного психолога и дефектолога Т.В. Розановой, у детей младшего школьного возраста с нарушением слуха наблюдаются специфические особенности памяти. У исследуемой возрастной группы детей более выражены изменения в восприятии четкости предметов, включая их яркость, габариты и пространственное положение отдельных элементов. Процесс запоминания у этих детей сильно зависит от метода подачи информации, что нередко приводит к трудностям.

Запоминание и воспроизведение вербального материала в виде устной или письменной речи является значительной проблемой для детей с нарушением слуха. Специалисты в области сурдопсихологии отмечают прямую зависимость между особенностями вербальной памяти и замедленном прогрессом в развитии речи у детей младшего школьного возраста с нарушением слуха.

Помимо этого, целесообразно отметить, что у детей с нарушением слуха имеются особенности воображения, обусловленные задержкой в развитии языковых способностей, так и абстрактного мышления. Ключевая роль в умственном развитии детей с нарушением слуха принадлежит воображению. В связи с ограниченным доступом к социальному и бытовому опыту, небольшим запасом знаний о внешней среде, а также трудностями в согласовании имеющихся представлений с вербальными описаниями, наблюдается существенное замедление прогресса в стимулировании воображения у детей с нарушением слуха. Изучение процесса формирования творческого воображения у детей с нарушением слуха позволило выявить ряд характерных особенностей, которые были вызваны недостатком информации о внешней среде.

Дети, не имеющие проблем со слухом, спонтанно усваивают большую часть социального опыта в то время, как дети, имеющие исследуемые нарушения ограничены в этом плане в своих возможностях.

Дети с нарушением слуха испытывают сложности в общении со слышащими сверстниками, что чаще всего способствует развитию негативных черт характера, тем самым способствуя формированию неприязни и стремлению к изоляции. Тем не менее, специалистами в области сурдопсихологии, при изучении личностный особенностей развития детей с нарушением слуха, было подчеркнуто, что своевременное оказание помощи в

полноценном формировании личности ребенка, имеющего проблемы со слухом, позволит избежать возможных отклонений. Цель оказания специализированной помощи – восполнить недостаток сенсорных впечатлений, оказать содействие в получении социального опыта, расширить круг общения ребенка, а также мотивировать на участие в общественно-полезной деятельности. Таким образом, колоссальную роль в формировании личности детей с нарушениями слуха играет вовлечение в творческую деятельность, развития их креативных способностей и формирование интереса к искусству.

Для стимулирования креативности у слабослышащих детей активно задействуют визуальные материалы и современные IT-инструменты, такие как компьютеры, презентации и графические редакторы. Учитывая, что ученик с проблемами слуха воспринимает речь визуально, вопросы представляются в текстовой форме или демонстрируются в презентации. При устной постановке вопроса применяется дактилирование, где каждая буква слова показывается отдельно.

Искусство и созидание играют важную роль в социальной адаптации и интеграции детей с проблемами слуха. Творчество помогает им лучше понимать окружающий мир, способствует развитию эмоционального интеллекта, а также когнитивных функций, таких как мышление, воображение и память, а также повышает концентрацию внимания, улучшает способность к восприятию и стимулирует интерес к обучению.

В процессе творчества также совершенствуются музыкальные навыки и вербальное общение, формируются навыки командного взаимодействия, а также происходит процесс усвоения материала, полученного во время обучения.

Необходимо выделить, что специализированные занятия для детей с нарушениями слуха должны включать в себя:

– упражнения, способствующие развитию речевых навыков, а также занятия, развивающие воображение, а также мелкую моторику, например, уроки рисования, лепка с использованием глины или соленого теста;
– моделирование, подразумевающее познание форм, пространства, объектов;
– резьба по дереву или выжигание;
– театральное искусство, а именно привлечение детей к живому исполнению реальной или воображаемой ситуации [5].

Для успешного вовлечения детей с нарушениями слуха в творческие занятия необходима специализированная структура обучения. Важно применять слуховые устройства на занятиях, проводить коррекционную работу, улучшать произношение, активно использовать визуальные средства и практические методы (такие как рисование, создание художественных работ, включая иллюстрации и аппликации). Необходимо сочетать устную речь совместно с дактилологией, опираясь на материалы, разработанные в рамках специальных образовательных программ I и II видов. Это обеспечивает согласованность действий педагога, дефектолога и воспитателя.

Руководитель группы, занимающейся творчеством с детьми, имеющими нарушения слуха, должен обладать специализированными знаниями, независимо от конкретной направленности деятельности. Он должен понимать общие закономерности развития детей нарушением слуха, проводить анализ индивидуальных особенностей каждого члена группы, уверенно владеть языком жестов, а также специфические методы и приемы, применяемые в творческой работе с детьми младшего школьного возраста, у которых имеются проблемы со слухом.

На примере изучения такого метода развития творческих способностей, как «сюжетная лепка» позволил выявить существенную разницу с детьми, которые не имеют проблем со слуховыми анализаторами. Специфика когнитивного развития детей с нарушением слуха, проблемы при формировании предметно-игровой деятельности, трудностью с речью, а также коммуникативные проблемы оказывают колоссальное влияние на развитие творческих способностей. Дети младшего школьного возраста, имеющие проблемы со слухом, гораздо

позднее осваивают «сюжетную лепку». В их работах присутствует ограниченность тематики и преобладают стереотипные образы. Также нередко дети, с нарушением слуха копируют работы взрослых, причем такое повторение осуществляется неоднократно, без внесения каких-либо изменений [4].

Нарушение слуховой функции негативно сказывается на формировании творческого потенциала, так по сравнению с нормой, ключевые показатели творческой активности снижены. Задержка в развитии творческих способностей у детей младшего школьного возраста с нарушением слуха выражена ограниченностью словарного запаса, недостаточностью и однообразием сенсорного опыта, а также несформированностью механизмов воображения. Таким образом, целесообразно сформулировать вывод о том, что работы детей с нарушением слуха стереотипны и шаблонны.

В заключение, можно сделать вывод о том, что развитие творческих способностей основано на прошлом опыте, представленном знаниями и представлениями об окружающем мире, также на способности к мыслительным операциям и их преобразовании. Сформированность восприятия, памяти, мышления и речи безусловно оказывает влияние на степень развития творческих способностей. Дети с нарушением слухового анализатора испытывают недостаток в практических знаниях, что в целом осложняет процесс становления личности, соответственно препятствует развитию креативного потенциала.

Литература и источники

1. Абдуллина Л.Б. Развитие коммуникативных умений и навыков младших школьников / Л.Б. Абдуллина // Мир науки, культуры, образования. – 2018. - №4. – С. 9-11.

2. Богданова Т.Г. Сурдопсихология: учебник для вузов / Т.Г. Богданова. – 2-е изд., перераб. и доп. – Москва: Издательство Юрайт, 2025. – 235 с.

5. Сырова Н. В. Педагогические условия формирования творческих способностей обучающихся / Н. В. Сырова, М. А. Замураева, Е. А. Шушканова // Проблемы современного педагогического образования. 2020. – №68-4. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskie-usloviya-formirovaniya-tvorcheskih-sposobnostey-obuchayuschihsya (дата обращения: 03.04.2025).

6. Сырова Н.В, Развитие творческих способностей глухих и слабослышащих учащихся через дополнительное инклюзивное образование / Н.В. Сырова, М.В. Галина // Проблемы современного педагогического образования, 2020. – № 68-4. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-tvorcheskih-sposobnostey-gluhih-i-slaboslyshaschih uchaschihsya-cherez-dopolnitelnoe-inklyuzivnoe-obrazovanie (дата обращения: 03.04.2025).

7. Хижнякова М.В. Использование детского творчества как средства развития творческих способностей у первоклассников / М. В. Хижнякова // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. – №5-1. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-detskogo-tvorchestva-kak-sredstva-razvitiya-tvorcheskih-sposobnostey-u-pervoklassnikov (дата обращения: 03.04.2025).

Научный руководитель – канд. пед. наук, доцент З.В. Крецан., ФГБОУ ВО «Кемеровский государственный университет»

УДК 366.63: 534.47

Атаманенко Ю.А. ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА

ФГБОУ ВО «Кемеровский государственный университет»
meowjulia22@mail.ru

Тема исследования является актуальной, так как, в настоящее время, современное общество достаточно требовательно относится к всестороннему состоянию человеческого организма. Органы чувств и сенсорные системы человека являются ключевой системой, которая обеспечивает адекватное восприятие внешней среды. В частности, слух играет первостепенную роль в развитии ребенка младшего школьного возраста. Слух позволяет ребенку ориентироваться в окружающей среде и избегать потенциальных опасностей. Полная или частичная потеря слуха может привести к различным проблемам, влияющим на формирование характера, интеллектуальное развитие, поведение и целостное восприятие окружающего мира. Это может приводить к формированию особых стратегий обучения и взаимодействия с окружающей средой.

Дети с нарушениями слуха часто испытывают трудности в выражении эмоций, мыслей и чувств. Следовательно, возникают препятствия для полноценного общения и взаимодействия с ровесниками. Таким образом, целесообразно сформулировать вывод о том, что необходимо разрабатывать специальные мероприятия, которые будут способствовать формированию коммуникативных навыков, а также мотивировать детей на общение [4, с. 13].

Коммуникативные умения определяются как способность индивида эффективно общаться с окружающими, точно понимать смысл входящих сообщений и грамотно доносить свои мысли. У детей с нарушением слуха процесс социального взаимодействия затруднен, что накладывает отпечаток на формирование их коммуникативных навыков. В связи с этим, настоящая статья посвящена исследованию особенностей коммуникативных умений у детей с нарушениями слуха, проходящих обучение в специализированных учреждениях II типа.

В младшем школьном возрасте общение играет ключевую роль в гармоничном и разностороннем развитии ребенка, его успешной интеграции в общество.

Благодаря развитым коммуникативным навыкам, дети быстрее адаптируются в обществе, легче вливаются в коллектив, а также продуктивно взаимодействуют с окружающими. Необходимо отметить, что исследуемый навык позволяет детям младшего школьного возраста формировать социальный статус, также стабилизировать психоэмоциональное состояние в школе.

При работе с детьми младшего школьного возраста с нарушением слуха педагогу, прежде всего, необходимо создать благоприятную атмосферу для формирования навыков социального взаимодействия. Поступление в школу связано со вступлением в новую фазу социального развития, следовательно, ребенок столкнется с иными нормами поведения.

Таким образом, первый год обучения ребенок будет стремиться влиться в коллектив, поддерживать общепринятые стандарты, а также избегать конфликтов в социальной группе. Первоклассники мало уделяют времени своим сверстникам, так как большую часть времени поглощены своим положением в обществе, а также ролью ученика.

Особенности становления личности у детей младшего школьного возраста с нарушением слуха связана с их затрудненной интеграцией в социум.

В младших классах эффективность формирования коммуникативных навыков, а также личностных качеств завит от планомерной коррекционной педагогической деятельности. Так, педагогу необходимо создать в детском коллективе позитивную психологическую атмосферу, которая сможет свести к минимуму сложности в социализации детей с нарушением слуха.

Е.Г. Речицкая и Е.В. Пархалина, анализируя адаптацию к школе у детей с нарушением слуха, указывали на недостаточно развитый социальный компонент, а именно, на сложности в

проявлении инициативы в общении. Они отмечали, что в игровых ситуациях, требующих согласованных действий, дети испытывали трудности, часто игнорируя своих партнеров.

По мнению М.И. Никишиной, младшие школьники, имеющие проблемы со слухом, нередко испытывают трудности в общении, что выражается в чрезмерной стеснительности, страхе и отчужденности [5, с. 36].

М.Е. Хватцев и С.Н, Шабалин утверждают, что дети с нарушениями слуха младшего школьного возраста, не получающие специализированной педагогической поддержки, не демонстрируют позитивного отношения к своим сверстникам. У таких детей отсутствуют такие качества, как отзывчивость, эмпатия, внимательность, готовность к взаимопомощи и принципиальность в общении со сверстниками.

Более того, дети с проблемами слуха, как правило, не демонстрируют сопричастность к жизни класса и школы, а также не ощущают личную заинтересованность в общих достижениях и неудачах. Вследствие этого, цель педагога при работе с такими детьми – сформировать активную гражданскую позицию у ребенка, а также стремление к участию в общественной деятельности.

Взаимодействуя со слышащими сверстниками, дети с проблемами слухового анализатора пассивны и настроены на избегание общения. Зарубежные ученые, такие как С. Антиа, Р. Браун и Е. Фостер сформулировали вывод о том, что дети младшего школьного возраста, имеющие слуховой дефект, стараются не коммуницировать со слышащими сверстниками, а также с преподавательским составом.

По мнению П.Н. Янна, успешное взаимодействие глухих людей со слышащими обусловлено рядом факторов: устойчивостью к разочарованиям, непосредственностью, гибкостью, включая умение принимать предложенное общение, и концентрацией. У детей с нарушениями слуха перечисленные навыки развиты недостаточно, следовательно у таких детей возникает ощущение дискомфорта, враждебности. Выделяют некоторые коммуникативные барьеры, с которыми сталкиваются дети с нарушением слуха: страх оказаться объектом насмешек и неприязни со стороны людей, не имеющих исследуемых нарушений, опасение привлечь внимание к своему слуховому дефекту, а также чувство смущения из-за того, что их могут игнорировать [2, с 168].

Дети младшего школьного возраста с нормальным слухом обладают обширным опытом общения, что позволяет им легко формировать навыки оценки собеседников. Дети, имеющие проблемы со слухом, ограничены в возможностях коммуникации и обеднены опытом общения. Слуховые нарушения создают препятствия для реализации одной из базовых человеческих потребностей – потребности в установлении и поддержании контактов с окружающими.

Следовательно, дети младшего школьного возраста с дефектом слухового анализатора обладают узким кругом общения, что не способствует формированию дружеских связей и межличностных отношений со сверстниками. Чтобы оказать содействие в формировании коммуникативных навыков у детей младшего школьного возраста с нарушениями слуха, учителям и родителям необходимо работать систематически и целенаправленно. Необходимо соблюдать такие взаимосвязанные компоненты как овладение ребенком правилами и нормами социального поведения, а также распознавание индивидуальных особенностей сверстников.

Основополагающим фактором при формировании межличностных связей между детьми заключается во взаимном восприятии и оценке друг друга, другими словами, целесообразно говорить о социальном восприятии и рефлексии.

Перечисленные термины следует характеризовать в качестве способности правильного понимания, оценивания и идентификации другого человека, а также осознания характера отношений со сторонними членами социальной группы. Благодаря социальному взаимодействию, у детей младшего школьного возраста с нарушением слуха формируются навыки распознавания особенностей личности собеседника, его эмоциональное состояние, ценности и увлечения.

Исследования Э.А. Вийтар указывают на то, что для младших школьников с дефектами слуха характерны те же принципы осмысления и осознания взаимоотношений со сверстниками, что и для их слышащих одноклассников. Тем не менее, детям с нарушением слухового анализатора при процессе формирования адекватной оценки другого человека необходимо значительно больше времени. Процесс межличностной перцепции у детей со слуховым дефектом выражается в тенденции к переносу своих собственных чувств на другого человека, то есть приписать окружающим личные мысли и переживания [1, с. 9].

Трудности в общении со слышащими сверстниками у детей с нарушениями слуха объясняются отсутствием или неполным восприятием речи на слух. В связи с этим, во время взаимодействия с детьми, не имеющими проблем со слухом, они активно используют невербальные способы общения. Способность к правильной интерпретации и оценке собеседника является сложной задачей, которая совершенствуется по мере приобретения жизненного опыта.

В соответствии с мнением Т.Г. Богдановой социально-перцептивные процессы у детей, имеющих проблемы со слухом, развиваются неравномерно. На процесс развития влияют особенности деятельности, актуализация отношений в различных коммуникативных ситуациях, степень потери слуха, а также личностные особенности. В следствие этого, у детей с нарушением слухового анализатора возникает проблема с оценкой своего положения в системе межличностного взаимодействия. Тем не менее, оценивая внешность, поведение и успеваемость сверстников, дети с нарушением слуха показывают высокие показатели адекватности [2, с. 170].

Постижение значимости отношений с ровесниками и их объективная оценка – задача, требующая немалых усилий. Для всестороннего понимания индивидуальности другого ребёнка и осознания собственной ценности необходим развитый интеллект.

Следовательно, оптимизация восприятия взаимосвязей со сверстниками у детей с проблемами слуха достижима исключительно при систематической педагогической поддержке и направленном воздействии, способствующих развитию у них более высокой степени рефлексии и перцептивных способностей.

В процессе изучения взаимоотношений между младшими школьниками с нарушениями слуха, первостепенное значение имеют коммуникативные навыки.

Суть взаимоотношений между сверстниками заключается в эмоциональном обмене ценностями, который у глухих детей осуществляется через жестовую речь и элементы дактилологии, а между глухими и слышащими – посредством устной и письменной речи. Жестовая коммуникация не только поддерживает культурное наследие сообщества глухих, но и объединяет их в уникальную культурно-лингвистическую группу.

Обобщая вышесказанное, потеря слуха создает препятствия для удовлетворения основной социальной потребности – потребности в общении. Как следствие, у детей с дефектом слухового анализатора небогатый и менее разнообразный опыт социального взаимодействия, нежели у слышащих детей.

Трудности в понимании речи окружающих создают препятствия для процесса коммуникации. Зачастую дети с нарушениями слуха больше общаются с людьми, имеющими подобные нарушения, ограничивая взаимодействие со слышащими.

Все это говорит о том, что у детей младшего школьного возраста, имеющих нарушения слухового анализатора социальный опыт обеднен, а круг общения ограничен.

Базовые принципы восприятия и понимания межличностных отношений у исследуемой категории детей схожа с детьми, не имеющими проблем со слухом. Тем не менее, процесс межличностной перцепции, у детей с дефектами слухового анализатора происходит значительно позже, нежели у детей слышащих.

Литература и источники

1. Абдуллина Л.Б. Развитие коммуникативных умений и навыков младших школьников / Л.Б. Абдуллина // Мир науки, культуры, образования. – 2018. - №4. – С. 9-11.
2. Кахриманкызы Г. Психолого-педагогические условия развития коммуникативной компетентности у детей с нарушениями слуха / Г. Кахриманкызы, О.В. Завалишина. – Текст: непосредственный // Молодой ученый. – 2019. - №8. – С. 168-171.
3. Кокова И.Н. Проблема формирования коммуникативной компетентности у детей младшего школьного возраста с нарушением слуха / И.Н. Кокова. – М.: Научно-практический электронный журнал Аллея Науки» - 2020. - №11. – С. 40-46.
4. Коммуникативные практики обучения детей, имеющих нарушения слуха в общем образовании. Методические рекомендации / Департамент образования и молодежной политики Ханты-Манс. авт. Округа – Югры, Бюджет. Учреждение высшего образования ХМАО-Югры, «Сургут. гос. пед. ун-т». – Сургут: РИО СурГПУ. – 2023. – 72 с.
5. Николаенко А.Д. Теоретические основы проблемы развития коммуникативных умений и навыков младших школьников с нарушением слуха / А.Д. Николаенко. – М.: Наука и реальность, 2021. – С. 36-39.

Научный руководитель – канд. пед. наук, доцент З.В. Крецан., ФГБОУ ВО «Кемеровский государственный университет»

УДК 376

Беленкова К.А., Щупаковская Е.А. ВЛИЯНИЕ КИНЕМАТОГРАФИЧЕСКИХ СРЕДСТВ НА ЛЮДЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

ФГБОУ ВО «Кемеровский государственный университет»
ka16pi7@vk.com, KatyShup@gmail.com

В современном обществе кинематограф выступает не только как источник развлечений, но и как мощный инструмент, способствующий социализации и инклюзии различных категорий населения, в том числе людей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Доступный кинематограф, адаптированный под потребности этой аудитории, играет ключевую роль в формировании позитивного восприятия, расширении возможностей для самовыражения и активном участии в культурной жизни.

Одним из аспектов такого влияния являются инновационные визуальные и аудиовизуальные технологии, включая тифлокомментирование, субтитрирование для слабослышащих и перевод на жестовый язык. Эти средства усиливают сенсорное восприятие, улучшая эмоциональный отклик и создавая эффект присутствия, что способствует эмоциональному благополучию зрителей с ОВЗ.

Более того, интегрированные кинематографические практики расширяют горизонты восприятия, создавая условия для психосоциальной реабилитации и укрепления чувства принадлежности к социокультурному пространству.

Важным преимуществом доступного кинематографа является повышение уровня инклюзии – когда люди с ОВЗ становятся не просто пассивными потребителями контента, но и активными участниками креативного процесса. Современные инициативы и проекты стимулируют вовлечение этой аудитории в съемки, сценарное творчество и актерское мастерство, тем самым стимулируя их личностный рост и социализацию.

Однозначно можно сказать о том, что количество актеров с инвалидностью в национальных кинопроектах увеличилось примерно на 35%, а число фильмов, созданных при участии специалистов с ограниченными возможностями, выросло на 50%. Эта тенденция отражает не только изменение общественного сознания, но и эффективность специальных программ поддержки и развития инклюзивных проектов. По статистическим данным за

последние пять лет наблюдается значительный рост участия людей с ОВЗ в киноиндустрии (рис.). Так, примеры успешных инициатив включают в себя фестивали фильмов с доступным форматом, лаборатории инклюзивного кинопроизводства и образовательные программы, обучающие людей с ОВЗ современным техникам съемок и монтажу. Эти проекты не только расширяют присутствие людей с ограниченными возможностями в медийном пространстве, но и способствуют разрушению стереотипов, улучшая взаимопонимание и уважение в обществе.

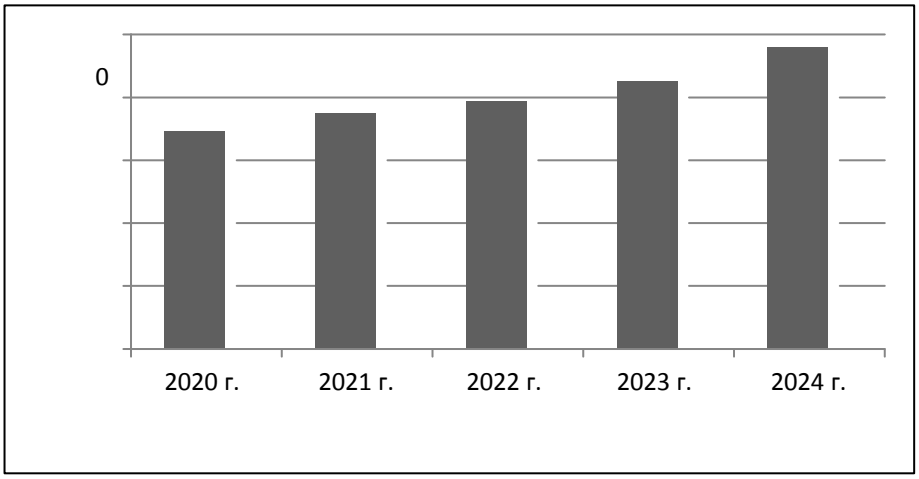


Рис. Участие людей с ОВЗ в киноиндустрии в Российской федерации на 2020-2024гг.

Подчеркивая актуальность развития специализированных технологий и программ, необходимо отметить, что формирование доступного кинематографа способствует не только расширению культурного разнообразия, но и созданию более справедливого и толерантного общества, в котором каждый человек, независимо от физических возможностей, имеет шанс быть услышанным и увиденным.

Таким образом, влияние кинематографических средств на людей с ограниченными возможностями здоровья выражается не только в удовлетворении культурных запросов, но и в формировании более инклюзивного, адаптивного общества. Необходимость дальнейшего развития специализированных программ, технологий и инфраструктуры остается актуальной задачей для достижения полноценной интеграции всех категорий граждан в культурную жизнь.

Литература и источники

1. Влияние кино на людей с ограниченными возможностями здоровья / Электронный ресурс // defektologia.ru: сайт. – URL: https://defektologia.ru/influence-of-cinema-on-people-with-disabilities (дата обращения: 03.05.2024).

2. Кинематографические средства как терапия для людей с ОВЗ / Электронный ресурс // healthmedia.ru: сайт. – URL: https://healthmedia.ru/cinematic-therapy-for-disabilities (дата обращения: 03.05.2024).

3. Эмоциональное восприятие кино людьми с ограниченными возможностями / Электронный ресурс // moviesanddisability.ru: сайт. – URL: https://moviesanddisability.ru/emotional-perception (дата обращения: 03.05.2024).

4. Искусство и инклюзия: кинематограф как средство социализации / Электронный ресурс // inclusiveart.ru: сайт. – URL: https://inclusiveart.ru/cinema-as-integration (дата обращения: 03.05.2024).

5. Влияние визуальных медиа на развитие детей с ограниченными возможностями / Электронный ресурс // mediaforeducation.ru: сайт. – URL: https://mediaforeducation.ru/impact-on-children-with-disabilities (дата обращения: 03.05.2024).

6. Кинематограф как средство повышения качества жизни людей с ОВЗ / Электронный ресурс // qualityoflife.ru: сайт. – URL: https://qualityoflife.ru/cinema-and-disabilities (дата обращения: 03.05.2024).

Научный руководитель – канд. пед. наук, доцент Крецан З.В., ФГБОУ ВО «Кемеровский государственный университет»

УДК 37.042:376

Горелова П.П. ИНКЛЮЗИВНОЕ И СЕТЕВОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ В КОРРЕКЦИОННОЙ ПЕДАГОГИКЕ КАК СПОСОБ ПОВЫШЕНИЯ УРОВНЯ ОБРАЗОВАНИЯ

ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный аграрный университет»
p.grlvaa@vk.com

Непрерывное развитие мировой образовательной системы приводит к появлению новых форм обучения, предлагающих индивидуальный подход к образованию обучающихся. В XVII веке чешский педагог Ян Амос Коменский предложил совместное образование детей с психофизическими отклонениями в обычных школах. В **1994 году** под эгидой ЮНЕСКО в городе Саламанка прошла Всемирная конференция по образованию лиц с особыми образовательными потребностями, в результате которой был провозглашён принцип инклюзивного образования и введён в международную практику термин «инклюзия». Так, инклюзивное образование начало распространяться повсеместно, в том числе и в России [1].

Одним из ключевых направлений работы Министерства просвещения Российской Федерации является обеспечение деятельности по защите прав обучающихся с особыми образовательными потребностями на доступное качественное образование, комплексной поддержке коррекционных школ, созданию в школах и детских садах инклюзивной образовательной среды. Развитие коррекционного образования также не стоит на месте. Приказами Министерства просвещения РФ от 24.11.2022 г. N 1022, 1023, 1025 и 1026 утверждены Федеральные адаптивные образовательные программы для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья на разных ступенях обучения [2].

Целью ФАОП является обеспечение условий образования, которые определяются общими и особыми потребностями обучающихся с ОВЗ, их индивидуальными особенностями развития и состояния здоровья. Она включает дифференцированные варианты программ обучения для разных нозологических групп обучающихся, обеспечивает освоение содержания образования, коррекцию нарушений развития и социальную адаптацию. ФАОП – основной документ, определяющий содержание общего образования, а также регламентирующий образовательную деятельность организации в единстве урочной и внеурочной деятельности.

Существуют различные федеральные проекты национального проекта «Образование», такие как «Современная школа», «Успех каждого ребенка», «Поддержка семей, имеющих детей». Постоянно происходит модернизация инфраструктуры, создаются условия, позволяющие детям с особыми образовательными потребностями получать качественное образование. Также в рамках существующих проектов оказывается методическая, психолого-педагогическая и консультационная помощь семьям, воспитывающим детей с инвалидностью.

По данным Министерства просвещения РФ в 2024 году количество обучающихся с ОВЗ превысило 1,15 млн человек. Количество детей с ОВЗ в учреждениях дошкольного образования составило 517,3 тысяч человек (6,8% от общего количества воспитанников).

Студентов СПО с ОВЗ насчитывается 214,5 тыс., что составляется более 7% от общего количества обучающихся [3].

Инклюзивное образование содействует качественной адаптации обучающихся с ОВЗ в обществе, а также помогает нормотипичным детям понимать и принимать особенности физического и психологического развития детей, имеющих статус ОВЗ. В качестве подтверждения данного утверждения можно использовать результаты исследования Гореловой О.В. и Гореловой П.П., результаты которого представлены в научной статье «Семья и образовательная организация: пути эффективного сотрудничества в современных условиях через сетевое взаимодействие в образовании». Авторы также отмечают необходимость сетевого взаимодействия в образовательном пространстве, так как совместная деятельность образовательных учреждений позволяет повышать доступность и качество образования [4].

В рамках исследования данной темы проведен социологических опрос среди родителей, педагогов специальных (коррекционных) образовательных учреждений, а также студентов педагогических направлений высших и средних специальных образовательных учреждений России. Целью исследования является выявление субъективного мнения опрошенных о состоянии специального (коррекционного) образования в России, а также о необходимости применения инклюзивных форм взаимодействия.

Опрошено 222 респондента, из них 137 человек - студенты педагогического направления, 46 педагогов и 39 родителей. Опрос охватывает разные города, такие как Новосибирск, Санкт-Петербург, Воронеж, Майкоп, Мариуполь, а также районы Новосибирской области. Опрос состоял из 5 вопросов формата да/нет, выбора наиболее близких респондентам утверждений, выбора наиболее важных проблем среди существующих, а также оценки текущего уровня развития коррекционного образования в России по 10-балльной шкале.

На вопрос «Считаете ли вы необходимым в коррекционной педагогике включать занятия с приглашенными гостями (например, проведение занятий на тему Нового года школьниками СОШ/студентами педагогических направлений ВУЗов и колледжей)?» 90,1% респондентов ответили «да». Однако на вопрос о необходимости присутствия родителей на таких уроках процент ответивших «да» составил 67,1%. На вопрос «Считаете ли вы инклюзивное образование исключительно необходимым для всех детей с ОВЗ?» 58,1% респондентов ответили «нет», а необходимость взаимодействия обучающихся с ребятами без статуса ОВЗ отметили 86,5%.

94,1% опрошенных считают, что на данный момент коррекционная педагогика России остро нуждается в специалистах. Готовность к активному взаимодействию между родителями и педагогами в рамках обучения детей с ОВЗ подтвердили 97,3% опрошенных.

Среди наиболее важных существующих проблем респондентами были отмечены высокая нагрузка преподавательского состава (152 человека), высокая наполняемость классов (132 человека), недостаточная материально-техническая оснащенность образовательных учреждений (124 человека), отсутствие достаточного количества учебных помещений (110 человек), территориальная удаленность / неудобное расположение учебных заведений (106 человек), высокая стоимость специальных учебных пособий (91 человек), недостаточное количество парковочных мест для автомобилей, перевозящих детей с ОВЗ (61 человек).

На вопрос, в каком формате дети с ОВЗ получают наилучший результат в обучении, 52,3% респондентов ответили, что данная цель обеспечивается лишь в специальном коррекционном образовательном учреждении с обязательным внеурочным взаимодействием с детьми, не имеющими статус ОВЗ. 39,6% отметили, что наилучший результат в обучении дети с ОВЗ получают в специальном коррекционном образовательном учреждении и 8,1% оказались согласны с утверждением, что наилучший результат будет получен только в форме инклюзивного образования.

Согласно выставленным респондентами оценкам уровня развития коррекционного образования в России можно сделать вывод отдельно по группам респондентов. Так, средняя

оценка преподавателей составила 6,46 балла, родителей – 6,10 балла и студентов педагогических направлений – 6,48 балла.

Для получения наиболее точных результатов опроса респондентами были предложены различные меры по улучшению текущего состояния коррекционного образования с использованием инклюзивных методов взаимодействия. Проводился анализ предложений в рамках каждой группы опрошенных. Так, специалисты сферы образования отметили необходимость ориентирования на возможности конкретного ребенка при применении инклюзивных методов обучения. Отмечена важность просветительской работы с родителями и педагогами массовых школ, качественной подготовки и переподготовки по коррекционным курсам, а также прикладной обмен опытом. Необходимо строительство новых специальных (коррекционных) школ и оснащение новых и действующих школ необходимым оборудованием, так как количество детей с особыми образовательными потребностями растет и далеко не в каждом случае применимы методы инклюзивного обучения.

Студенты педагогических направлений высших учебных заведений страны отметили нехватку специалистов и предложили популяризировать педагогическое образование в области коррекционной педагогики. Предложено активное введение ассистивных технологий в качестве дополнения к уже существующим методам инклюзивного обучения. Будущими педагогами отмечена необходимость обязательных курсов повышения квалификации и создание специализированных центров, в которых педагоги смогут получать методические рекомендации и проходить практическое обучение по работе с детьми с особыми образовательными потребностями. Создание консультационных служб для родителей поможет скорректировать взаимодействие между детьми и родителями, повысится эффективность взаимодействия родителей с образовательной организацией. В инклюзивные группы, по мнению студентов, необходимо проводить тщательный отбор, так как некомпетентное решение по поводу организации инклюзивной образовательной траектории для отдельного ребенка может повлечь за собой множество проблем для всех участников образовательного процесса. Для комплексного подхода в работе с детьми с ООП необходимо установление тесного взаимодействия между образовательными учреждениями, медицинскими организациями и социальными службами. Отмечена необходимость проведения мероприятий, направленных на воспитание у школьников уважения и понимания к различиям. Это будет способствовать созданию благоприятной атмосферы для инклюзии и поможет сделать систему коррекционного образования более эффективной и доступной для всех детей, независимо от их особенностей развития.

По мнению родителей, критически необходим индивидуальный подход к разработке образовательной программы для ребенка, имеющего несколько различных диагнозов. Многими респондентами данной группы отмечена переполненность классов не только специальных (коррекционных) образовательных учреждений, но и массовых школ, предоставляющих возможность инклюзивного обучения. Родители считают, что на данный момент остро стоит не только вопрос нехватки учителей, но и других сотрудников образовательных организаций, поддерживающих образовательный процесс, в частности медицинских сотрудников, психологов, логопедов и тьюторов. Отмечена необходимость введения занятий, направленных на выработку практических навыков у детей с ОВЗ. К примеру, дежурство в столовой и в классе, работа на пришкольной территории и организация внеурочных занятий, связанных с сельским хозяйством (знакомство с тепличным хозяйством).

Таким образом, можно сделать вывод о том, что и родители, и педагоги заинтересованы в развитии коррекционного образования с применением методов инклюзивного обучения и сетевого взаимодействия. Однако далеко не для всех обучающихся такие методы оказываются применимы. Готовность к сотрудничеству и множество предложений по улучшению текущего состояния коррекционной педагогики в России позволит внедрять новые методы и приемы в обучении детей с особыми образовательными потребностями. Только организовав совместную системную работу можно добиться высоких результатов в обучении, тем самым

обеспечить выполнение одной из главных целей государства, заключающейся в защите прав обучающихся с особыми образовательными потребностями на доступное качественное образование и всестороннее развитие личности.

Литература и источники

1. Педагогика инклюзивного образования: учебник / под ред. д-ра пед. наук О.В. Сальдаевой. – М.: ИНФРА-М, 2025. – 439 с. – URL: https://znanium.ru/catalog/product/2161375 (дата обращения: 02.03.2025).
2. Банк документов [Электронный ресурс] // Министерство просвещения Российской Федерации: [сайт]. – URL: https://docs.edu.gov.ru/ (дата обращения: 02.03.2025).
3. Дети с особыми образовательными потребностями [Электронный ресурс] // Минпросвещение России: [сайт]. – URL: https://edu.gov.ru/activity/main_activities/limited_health/ (дата обращения: 02.03.2025).
4. Горелова, О. В., Горелова, П. П. Семья и образовательная организация: пути эффективного сотрудничества в современных условиях через сетевое взаимодействие в образовании / О. В. Горелова, П. П. Горелова // Интерактивное образование. – октябрь 2021. – № 96.

Научный руководитель – канд. ист. наук, доцент Федотов Б. В., ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный аграрный университет»

УДК 376

Егорова К. А. ИЗУЧЕНИЕ УРОВНЕЙ СФОРМИРОВАННОСТИ СЛОВАРНОГО ЗАПАСА У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОНР

ФГБОУ ВО «Кемеровский государственный университет»
kristina.polezhajkina@mail.ru

Данное исследование было проведено с целью выявления нарушения процесса формирования лексической стороны речи у детей с ОНР. Одной из главных проблем является нарушение формирования словарного запаса, к которому относятся особенности: преобладание пассивного словаря над активным; вербальные парафазии; неточность употребления слов и далёкие словесные замены; ограниченность словарного запаса; чёткая несформированность семантических полей. [1; 2; 3; 4; 5]

Для подтверждения всего выше сказанного, было необходимо выявить актуальный уровень сформированности словарного запаса у детей старшего дошкольного возраста с ОНР. Для диагностирования уровня лексического запаса были взяты методики И.А. Смирновой и Р.С. Немова.

В обследовании участвовало 13 детей старшего дошкольного возраста с ОНР 2 и 3 уровня. Также, у воспитанников отмечались нарушения зрения, по этой причине у них затрудняется формирование словаря из-за нарушений зрительного восприятия, а также наблюдается недостаточность предметных образов действительности.

Результаты эксперимента, направленного на обследование словарного запаса у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи представлены в таблицах № 1 - 3. Система оценивания: в таблицах параллельно коду ребёнка прописываются баллы, полученные за прохождение каждого задания.

Анализ результатов по методике И.А. Смирновой представлен в таблицах № 1 - 2.

Анализируя результаты, представленные в таблице 1, можно сделать вывод по каждому заданию.

Таблица 1

Результаты сформированности словарного запаса
детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи

Код ребёнка	Наименование заданий методики							
	Номинативный словарь	Глагольный словарь	Атрибутивный словарь	Числительные	Предлоги	Антонимия	Синонимия	Часть - целое
1	10	20	15	2	5	7	7	9
2	12	19	22	3	8	6	7	10
3	11	25	20	3	10	6	5	9
4	13	20	18	2	9	5	7	8
5	8	20	6	4	6	6	6	10
6	15	40	20	3	8	8	6	11
7	9	21	19	2	7	5	6	8
8	14	40	18	2	9	10	8	12
9	10	22	21	3	7	5	5	11
10	16	36	28	2	10	8	8	10
11	14	39	26	2	2	6	3	10
12	17	40	24	3	7	8	8	10
13	9	22	16	2	4	6	6	8

Задание 1, направленное на определение состояния номинативного словаря. Количество максимальных баллов, которые можно было набрать составляет 18. Лишь 3 (23%) дошкольников набрали 9 или менее баллов, в каждой пробе им нужна была подсказка от логопеда, они долго отвечали на задаваемый вопрос, либо не могли ответить, какой предмет изображен на картинках. 7 (54%) воспитанников набрали 10-14 баллов, что свидетельствует о том, что у них присутствовали ошибки при назывании предметов. Оставшиеся 3 (23%) испытуемых смогли набрать 15-17 баллов, это говорит о том, что они допустили несколько ошибок при выполнении данного задания. Полученные данные можно увидеть на диаграмме (рисунок 1).

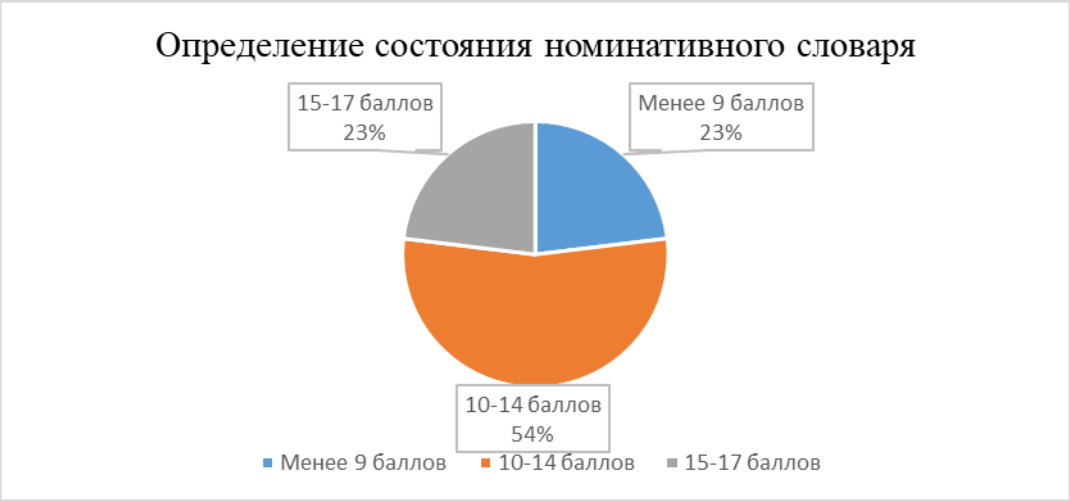


Рис. 1. Определение состояния номинативного словаря

Задание 2, направленное на определение состояние глагольного словаря. Количество максимальных баллов, которые можно было набрать составляет 48. 7 (54%) испытуемых набрали менее 24 баллов, детям нужна была помощь логопеда в каждой пробе, они давали ответ в виде далёкой словесной замены, либо отказывались выполнять пробу. 3 (23%)

воспитанников набрали 25-39 баллов, это свидетельствует о том, что им иногда требовалась помощь логопеда, либо долго подбирали ответ. 3 (23%) испытуемых набрали 40 баллов, дети быстро давали ответ, ошиблись в нескольких пробах. Полученные данные можно увидеть на диаграмме (рисунок 2).

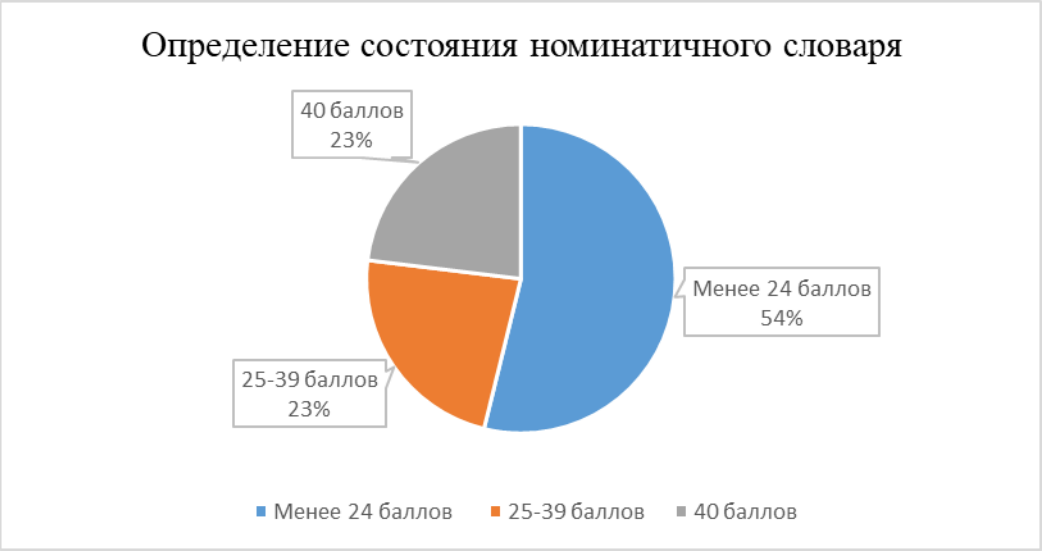


Рис. 2. Определение состояния номинативного словаря

Задание 3, направленное на определение состояния атрибутивного словаря. Максимальное количество баллов составляет 34. 3 (23%) дошкольников набрали менее 17 баллов, дети долго не могли подобрать ответ, использовали далёкие словесные замены или не могли ответить. 7 (54%) воспитанников смогли набрать 18-21 балл, дети иногда затруднялись в подборе прилагательных, просили помощь логопеда. 3 (23%) испытуемых набрали 24-28 баллов, дети достаточно быстро давали ответ, редко ошибались и не обращались за помощью. Приведённые данные отражены на диаграмме (рисунок 3).

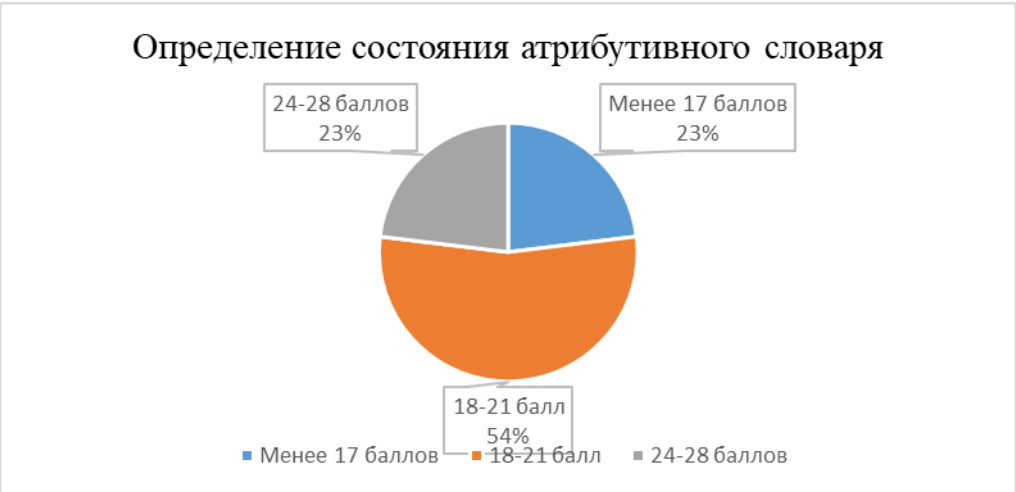


Рис. 3. Определение состояния атрибутивного словаря

Задание 4, направленное на определение состояния словаря числительных. Максимальное количество баллов – 4. 7 (54%) испытуемых набрали по 2 балла, детям требовалась помощь в подборе числительных. 5 (38%) воспитанников набрали по 3 балла, допустили по одной ошибке в каждой пробе. Лишь 1 (8%) ребёнок набрал максимальное количество баллов – 4, не допустил ни одной ошибки в счёте. Приведённые выше данные отображены на диаграмме

(рисунок 4).

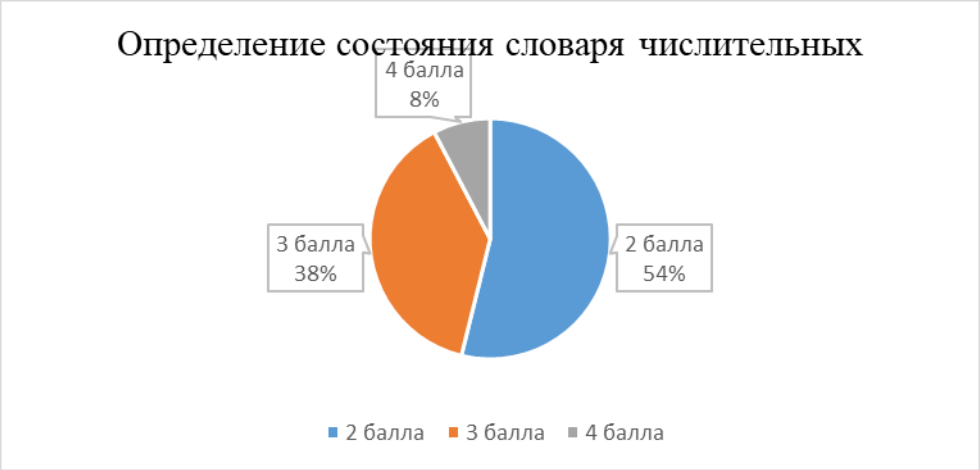


Рис. 4. Определение состояния словаря числительных

Задание 5, направленное на определение состояния словаря предлогов. Максимальное количество баллов – 24. 13 (100%) воспитанников набрали менее 12 баллов, дети не знали, как описать местонахождение животного, долго вспоминали основные предлоги, просили помощи логопеда. Приведённые выше данные отображены на диаграмме (рисунок 5).

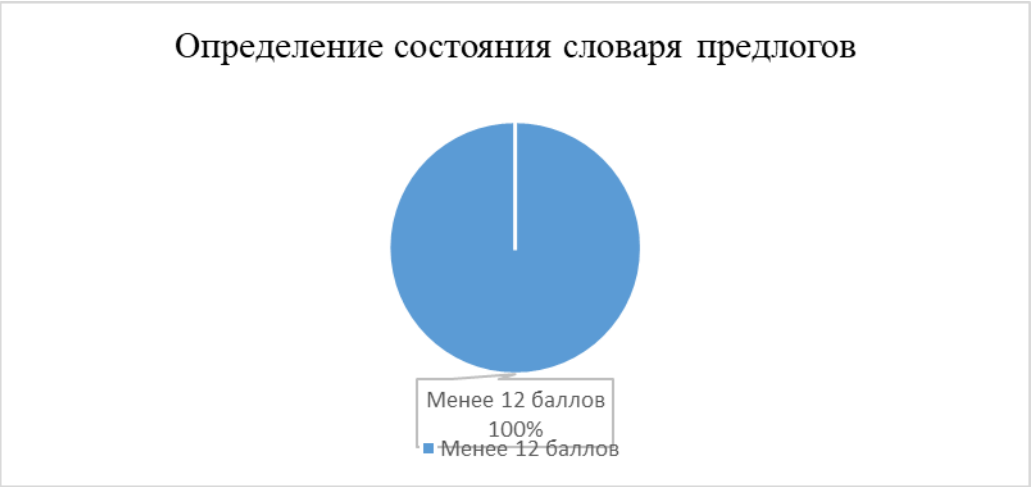


Рис. 5. Определение состояния словаря предлогов

Задание 6, направленное на определение состояния словаря лексической парадигмы – антонимии. Максимальное количество баллов – 12. 8 (61%) воспитанников набрали 6 или менее баллов, это говорит о том, что дети редко употребляют антонимы, поэтому они долго искали ответ или называли его далёкой словесной заменой. 4 (31%) детей сомневались в ответе, им нужна была помощь логопеда, поэтому они набрали 7-8 баллов. 1 (8%) ребёнок набрал 10 баллов, совершив ошибку в 2 пробах. Приведённые выше данные отображены на диаграмме (рисунок 6).

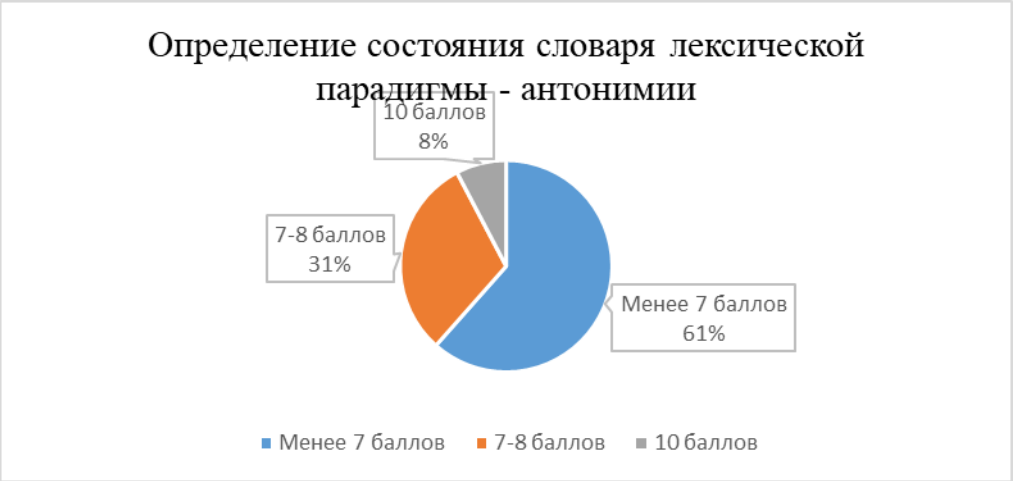


Рис. 6. Определение состояния словаря лексической парадигмы - антонимии

Задание 7, направленное на определение состояния словаря лексической парадигмы – синонимии. Максимальное количество баллов в данном задании – 16. 13 (100%) воспитанников набрали 8 и менее баллов, детям в этом задании нужна была помощь, они не могли самостоятельно заменить слова, давали ответ в виде далёких словесных замен. Приведённые выше данные отображены на диаграмме (рисунок 7).

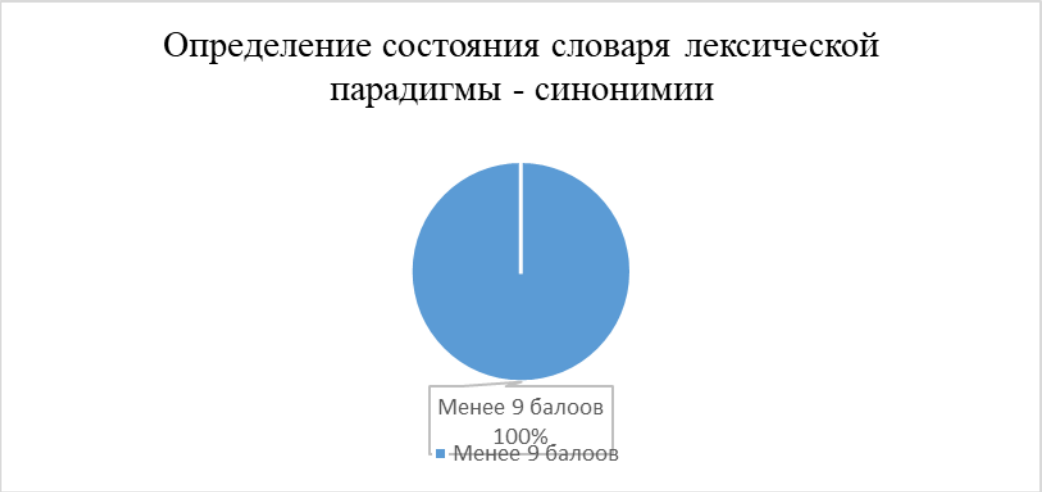


Рис. 7. Определение состояния словаря лексической парадигмы – синонимии

Задание 8, направленное на определение состояния словаря целого предмета и его составных частей. Максимальное количество баллов – 14. 10 (77%) воспитанников просили помощь логопеда, долго подбирали ответ, поэтому набрали 8-10 баллов. Остальные 3 (23%) испытуемых набрали 11-12 баллов, допустив несколько ошибок при подборе ответа. Приведённые выше данные отображены на диаграмме (рисунок 8).



Рис. 8. определение состояния словаря целого предмета и его составных частей

В таблице 2 представлены уровни сформированности словарного запаса каждого испытуемого, в соответствии с количеством набранных баллов, представленных в таблице 1.

Таблица 2

Уровень сформированности словарного запаса у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи по методике И.А. Смирновой

Код ребёнка	Уровень сформированности словарного запаса
1	Низкий
2	Низкий
3	Низкий
4	Низкий
5	Низкий
6	Средний
7	Низкий
8	Средний
9	Низкий
10	Средний
11	Средний
12	Средний
13	Низкий



Рис. 9. Уровень сформированности словарного запаса детей старшего дошкольного возраста с ОНР по методике И.А. Смирновой

Таким образом, исходя из приведённой выше диаграммы (Рис. 9), мы можем сделать вывод о том, что 8 (62%) дошкольников имеют низкий уровень сформированности лексической стороны речи, средний уровень имеют 5 (38%) воспитанников, высокого уровня ни имеет ни один ребёнок.

Анализируя результаты по методике Р.С. Немова, представленные в Таблице 3, можно сделать общий вывод, который представлен на диаграмме (рисунок 10).

Таблица 3

Уровень сформированности словарного запаса у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи по методике Р.С. Немова

Код ребёнка	Уровень сформированности словарного запаса
1	Низкий
2	Низкий
3	Низкий
4	Низкий
5	Очень низкий
6	Средний
7	Низкий
8	Средний
9	Низкий
10	Средний
11	Средний
12	Средний
13	Низкий

Исходя из приведённой выше диаграммы (Рисунок 10) мы можем сделать вывод, что 1 воспитанник (8%) имеет очень низкий уровень сформированности лексической стороны речи. 7 испытуемых (54%) имеют низкий уровень словарного запаса. Лишь у 5 детей (38%) выявлен средний уровень сформированности лексической стороны речи. Высокого и очень высокого уровней ни у кого из испытуемых не выявлено.

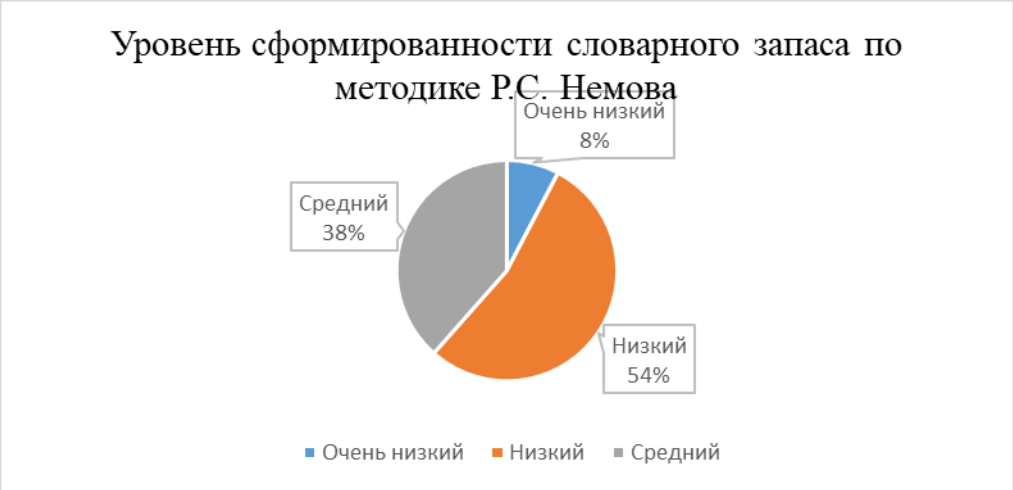


Рис. 10. Уровень сформированности словарного запаса у детей старшего дошкольного возраста с ОНР по методике Р.С. Немова

Исходя из данных результатов, можно сделать вывод, что у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи очень скудный словарный запас, проявляющийся в незнании многих слов, неправильном употреблении знакомых слов, далёких словесных заменах и вербальных парафазиях. У большей части испытуемых - 8 дошкольников (62%) выявлен низкий уровень сформированности словарного запаса, лишь у 5 (38%) детей.

Литература и источники

1. Агеева, А. М. Особенности словарного запаса у детей дошкольго возраста с общим недоразвитием речи //психолого-педагогический взгляд на профессионально-ориентированное образование / А. М. Агеева, Е. В. Резникова // Научно-издательский центр «Аэтерна», – Уфа, 2020. – С. 8-11.
2. Алексеева, М. М. Речевое развитие дошкольников / М. М. Алексеева, В. И. Яшина – М.: Академия. – 2023 – 109-111 с.
3. Афанасьева, К. Н. Лингводидактические аспекты формирования словарного запаса у детей младшего школьного возраста / К. Н. Афанасьева, С. Н. Серова, Ю. А. Пирогова // Образование и педагогическая наука в XXI веке: теоретические и практические аспекты исследований: Сборник трудов IV Всероссийской межвузовской научно-практической конференции, Москва, 11 декабря 2022 года. – Москва: Российский новый университет, 2022. – С. 55-58.
4. Бегларян, А. А. К проблеме формирования словаря дошкольников с общим недоразвитием речи / А. А. Бегларян // Студенческий электронный журнал СтРИЖ. – 2022. – № 6. – С. 24-26.
5. Веретенникова, Т. Р. Методическая разработка: «Сборник дидактических игр для формирования словаря старших дошкольников с ОНР III уровня» / Т. Р. Веретенникова – 2019. – С. 18.

Научный руководитель – канд. пед. наук, доцент Крецан З. В., ФГБОУ ВО «Кемеровский государственный университет».

УДК 159.95

Загайнова А.А. **АКТУАЛЬНОСТЬ ПОНИМАНИЯ МОЗГОВЫХ МЕХАНИЗМОВ ПРИ РАБОТЕ С ДЕТЬМИ В РАМКАХ НЕЙРО-ДЕФЕКТОЛОГИЧЕСКОГО ПОДХОДА**

ФГБОУ ВО «Кемеровский государственный университет»
Pion.02@bk.ru

Актуальность понимания мозговых механизмов с точки зрения нейроподхода – это фундаментальная необходимость в профессиональной деятельности специалиста, оказывающего помощь людям с нарушением высших психических функций.

Нейропсихологические симптомы имеют строгую локализацию, поэтому задача грамотного специалиста уметь дифференцировать причину и следствия. Для этого важно понимать, какие доли мозга отвечают за те или иные функции, что позволяет более точно локализовать очаг поражения и дифференцировать схожие по проявлениям нарушения. Для этого обратимся к трудам А. Р. Лурии. Советский нейропсихолог разработал теорию о трех структурно-функциональных блоках мозга, которая является краеугольным камнем в понимании организации психической деятельности. Эта теория позволяет рассматривать мозг как динамическую систему, где каждый блок вносит свой вклад в обеспечение психических процессов.

Автор указывает, что первый блок является энергетическим (регуляция тонуса и бодрствования). Его расположение охватывает ствол мозга, ретикулярная формация, лимбическая система, медиобазальные отделы коры больших полушарий.

Среди его функций: поддержание оптимального уровня бодрствования и тонуса коры головного мозга, необходимого для нормального уровня психического деятельности; регуляция цикла сон-бодрствование; управление мотивацией, эмоциями и общим уровнем активности. А также обеспечение избирательной активации коры в зависимости от текущих потребностей и задач – иными словами – внимание и концентрация [3].

Нарушения в этом блоке проявляются следующим образом: снижение общего уровня активности, вялость, сонливость, «растекание» по столу или подпирание рукой головы, повышенная истощаемость или, наоборот, избыток активности (расторможенность), эмоциональная лабильность, раздражительность, нарушения мотивации или целенаправленной деятельности.

Второй блок включает прием, переработку и хранение информации. Локализация этого блока охватывает задние отделы коры больших полушарий (зона ТРО – зрительная, слуховая, теменная области коры).

К его функциям относятся: прием информации от органов чувств (зрение, слух, осязание), переработка и анализ полученной информации, хранение информации в виде следов памяти (энграмм), организация ощущений и восприятия (гнозис). организация движений и действий (праксис) [3].

Нарушения в этом блоке проявляются следующим образом: агнозии (нарушения узнавания предметов, лиц, звуков), апраксии (нарушения организации целенаправленных движений), нарушения памяти (амнезии), нарушения зрительно-пространственной ориентации.

Третий блок включает программирования, регуляции и контроля деятельности. Его расположение охватывает передние отделы коры больших полушарий (лобные доли).

Среди его функций: формирование намерений, планов и программ действий, организация и регуляция целенаправленной деятельности, контроль за выполнением программ действий, сравнение результатов деятельности с намеченным планом, коррекция ошибок и переключение на новые программы [3].

Нарушения в этом блоке проявляются следующим образом: трудности в планировании и организации деятельности, импульсивность, трудности с удержанием внимания и концентрацией, персеверации (застревание на одних и тех же действиях или мыслях), нарушения контроля за собственным поведением, снижение критичности к своим ошибкам.

А.Р. Лурия указывает на иерархичность и взаимодействие блоков: блоки не функционируют изолированно, а тесно взаимодействуют друг с другом. Каждый блок вносит свой вклад в обеспечение психической деятельности, и нарушение в работе одного блока может повлиять на функционирование других.

Системная организация психических процессов определяется тем, что каждый психический процесс (например, память, внимание, речь) обеспечивается совместной работой нескольких мозговых зон, расположенных в разных блоках. Это означает, что нарушение одного психического процесса может иметь разные нейропсихологические механизмы.

Динамическая локализация функций связана с тем, что функции не «привязаны» жестко к определенным мозговым зонам, а могут перераспределяться в зависимости от опыта и обучения. Это особенно важно в контексте нейрореабилитации, так как позволяет использовать принципы нейропластичности для восстановления утраченных функций.

Важен учет фактора онтогенеза: развитие мозговых блоков происходит постепенно, и каждый блок вносит свой вклад в формирование психической деятельности на разных этапах онтогенеза. Нарушения в развитии одного блока могут повлиять на развитие других блоков и на формирование психики в целом. Теория А.Р. Лурии о трех блоках мозга имеет огромное значение для нейропсихологии, дефектологии, неврологии и других дисциплин, занимающихся изучением и коррекцией нарушений психической деятельности. Она позволяет разрабатывать более точные методы диагностики, эффективные стратегии нейрореабилитации и оптимизировать образовательный процесс с учетом индивидуальных особенностей каждого человека.

Литература и источники

1. Визель Т. Г. Основы нейропсихологии. Теория и практика. 2-е издание – М.: Издательство АСТ. – 2021. –544 с.

2. Елецкая О.В., Матвеева М.В, Щукина Д.А., Юрова М.С. Анатомо-физиологические механизмы речи: Учебное пособие для вузов с практикумом / Под общ. ред. О.В. Елецкой – М. ВЛАДОС, 2020. – 124 с.

3. Лурия А.Р. Основы нейропсихологии, Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия». – 2003. – 384 с.

Научный руководитель – д-р психол.н., доцент Борисенко Ю.В., ФГБОУ ВО «Кемеровский государственный университет».

УДК 37.013.42

Корнев В.М., Андреева Е.Е. **РОЛЬ СОЦИАЛЬНОГО ПЕДАГОГА В РЕАЛИЗАЦИИ ПЕРСОНАЛИЗИРОВАННОГО ПОДХОДА В ОБРАЗОВАНИИ**

ФГАОУ ВО Уральский государственный педагогический университет
Samsung.mylove@yandex.ru, bulgackova@yandex.ru

В современном мире традиционные подходы к образованию изменяются, а роль учителя переосмысливается. Одной из главных задач педагога является формирование тех компетенций, которые будут способствовать приобщённости к тенденциям и трендам постоянно меняющегося мира. Развитый личностный потенциал позволяет человеку успешно решать повседневные задачи, не поддаваясь лишь внутренним желаниям или внешнему давлению, становиться способным находить свой собственный путь в постоянно меняющемся мире, следуя своим целям и ценностям [1]. Одним из способов развития личностного потенциала обучающихся является реализация персонализированного подхода в образовании.

Персонализированный подход в образовании – это система действий, которая направлена на развитие личностного потенциала в образовательном процессе. Такой подход позволяет индивидуализировать образовательный процесс под каждого обучающегося [2]. Можно сказать, что при данном подходе обучающийся может самостоятельно или с помощью специалистов организовать образовательный процесс с учетом собственных запросов, целей и пожеланий.

Характерными чертами персонализированного образования являются:

1. Усиление акцентуации на мотивации самостоятельного учения и учёте индивидуально-психологических особенностей обучающихся;
2. Учащимся предоставляется возможность планировать собственную образовательную траекторию, ставить и выбирать значимые для себя задания и способы их решения;
3. Обучающиеся могут выбрать организационные формы обучения: индивидуальные или групповые, что повышает мотивацию учения;
4. Развитие персонализированного обучения обеспечивает содействие, сотрудничество всех субъектов профессионально-образовательного процесса [3].

Из данных особенностей следует то, что процесс обучения при персонализированном подходе включает в себя совокупность способов настройки образовательной системы под запросы обучающегося. Персонализированный подход относится к личностно развивающим и основывается на идеях личностно-деятельностного подхода в педагогике [4].

Какова же роль социального педагога в реализации персонализированного подхода в образовании? По мнению В.Л. Крупнова и В.А. Петровой социальный педагог – это специалист, который оказывает помощь детям и молодежи в социально-неблагополучных условиях [5]. Особенности деятельности социального педагога проявляются в том, что эта деятельность всегда является адресной; она направлена на решение индивидуальных проблем конкретного ребенка [6]; она не может быть слишком упорядоченной [7]; для ее реализации используются потенциальные возможности социума для оказания помощи личности,

нуждающейся в ней [6]. Можно говорить о том, что в обязанности социального педагога входит узкий набор вопросов, отвечающих за благополучие и комфортное самоощущение ребенка в ходе образовательного процесса. Важно также заметить, что О.Н. Вечканова и Л.Н. Титова считают, что базовые компетенции социального педагога непременно связаны, с одной стороны, с общей социально-педагогической культурой; с другой – с аналитической культурой [8]. Такая особенность, в компетенциях социального педагога дает возможность шире взглянуть на его деятельность, оценив ее с разных сторон.

Сопоставляя отличительные особенности персонализированного обучения и деятельности социального педагога, можно найти определенные пересечения. Так адресность в деятельности социального педагога способна поддержать мотивацию самостоятельного учения. Социальный педагог может помочь определить потребности обучающегося, или же содействовать в развитии учебной мотивации. Он также способен соотнести потребности ребенка с запросами общества, принимая на себя роль помощника. Используя аналитические навыки социальный педагог способен собрать пласт качественной информации о учащемся, на которую он впоследствии может опереться при принятии самостоятельных решений. К тому же социальный педагог с совокупностью своих профессиональных компетенций может быть подспорьем в учебной жизни школьника, в ситуации, когда учителя-предметники выстраивают с учеником такие образовательные отношения, где его потребности не удовлетворяются. И именно здесь социальный педагог способен указать на несоответствие потребностей, интересов, желаний и предоставляемого материала, в рамках их учебного предмета. Так, можно утверждать о том, что определенные компетенции социального педагога могут содействовать в реализации персонализированного подхода в обучении.

Проанализировав данный материал, можно составить определенные рекомендации для социальных педагогов. Например, социальный педагог в своей школе может составить определенную характеристику учеников, на которую педагоги-предметники могут опираться. В данной характеристике могут быть отражены интересы, потребности и пожелания учеников, различные открытые неконфиденциальные данные, которые могут стать базой, от которой педагоги могут отталкиваться при первых взаимодействиях с учениками. Так же можно представить ситуацию, когда ученик попадает к социальному педагогу (например, по причинам неуспеваемости в учебе), можно провести ряд мероприятий: выявить причину неуспеваемости, оценить текущий уровень знаний ученика по предметам, где он отстаёт и вместе с ним и учителем-предметником разработать индивидуальный план преодоления этой проблемы, который будет учитывать и интересы школьника, и требования программы учебного предмета. Но главное, что необходимо учитывать – это интересы обучающегося, так как именно это предполагает персонализированный подход в обучении.

Но не стоит забывать и о рисках при осуществлении персонализированного подхода в образовании. А.В. Кандаурова замечает, что от принимаемого решения социальным субъектом риска, то есть от отдельного человека, зависят развитие характера дальнейшего социального взаимодействия [9]. Другими словами, то, как себя поведет социальный субъект риска – человек, в той или иной ситуации, будут зависеть его последующие взаимовлияния. Одним из основополагающих рисков является то, что интересы и потребности меняются [9]. Из-за этого фактора, те материалы, которые социальный педагог разработал в свое время могут устареть, а это в свою очередь может привести к образовательным издержкам. Также не менее важным является недостаточная компетентность педагогов, что в свою очередь может также сказаться на уровне получаемого в итоге результата. Провал в организации совместной работы способен отвернуть школьника от педагогов и лишь обострить имеющуюся проблему. Еще одни фактор, который не следует упускать, это закрытость и нечестность учащегося по отношению к социальному педагогу изначально. В данной ситуации главным риском является невозможность социального педагога заручиться доверием обучающегося, что также может сказаться негативно на качестве проведенной с ним работы.

В целом, мы считаем, что у современного социального педагога, есть тот набор компетенций, который он может использовать в осуществлении персонализированного подхода в образовании в общеобразовательной организации.

Литература и источники

1. Ишкова, Е. В. Соотношение коллективного и индивидального подходов в образовании в XXI веке / Е. В. Ишкова, Е. Е. Андреева // Интеграция педагогической науки и практики в контексте вызовов XXI века: Сборник статей III международной научно-практической конференции, Калуга, 19 апреля 2024 года. – Калуга: Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского, 2024. – С. 43-49. – URL: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=66183445 (дата обращения: 31.03.2025).
2. Татарникова, С. А. Адаптивное обучение как технология персонализированного профессионального обучения / С. А. Татарникова, И. А. Чаунина // Ratio et Natura. – 2022. – № 1(5). – URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=49819832 (дата обращения: 24.02.2025).
3. Зеер, Э. Ф. Теоретико-прикладные основания персонализированного образования: перспективы развития / Э. Ф. Зеер, Э. Э. Сыманюк // Педагогическое образование в России. – 2021. – № 1. – С. 17-25. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/teoretiko-prikladnye-osnovaniya-personalizirovannogo-obrazovaniya-perspektivy-razvitiya/viewer (дата обращения: 24.02.2025).
4. Абалян, Ж. А. Персонализированный подход в обучении. Ретроспективный анализ и обзор современных определений / Ж. А. Абалян // Мир науки, культуры, образования. – 2024. – № 1(104). – С. 249-252. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/personalizirovannyy-podhod-v-obuchenii-retrospektivnyy-analiz-i-obzor-sovremennyh-opredeleniy/viewer (дата обращения: 24.02.2025).
5. Крупнов, В. Л. Автоматизация работы социального педагога / В. Л. Крупнов, Е. А. Петрова // Academy. – 2024. – № 1(77). – С. 8-10. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/avtomatizatsiya-raboty-sotsialnogo-pedagoga/viewer (дата обращения: 24.02.2025).
6. Абишева, Л. П. Роль социального педагога в процессе социальной адаптации / Л. П. Абишева, Ұ. С. Алтынбек // ELS. – 2024. – № 31 декабрь 2. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/rol-sotsialnogo-pedagoga-v-protsesse-sotsialnoy-adaptatsii/viewer (дата обращения: 25.02.2025).
7. Асриев, А. Ю. Идеи социального воспитания в концепциях социальной педагогики в России и Германии / А. Ю. Асриев, И. А. Маврина // Вестник Омского государственного педагогического университета. Гуманитарные исследования. – 2021. – № 1(30). – С. 103-107. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/avtomatizatsiya-raboty-sotsialnogo-pedagoga/viewer (дата обращения: 25.02.2025).
8. Вечканова, О. В. Развитие аналитической культуры социального педагога в профессиональной деятельности / О. В. Вечканова, Л. Н. Титова // Наука и практика в образовании: электронный научный журнал. – 2020. – № 2(2). – С. 12-18. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-analiticheskoy-kultury-sotsialnogo-pedagoga-v-professionalnoy-deyatelnosti/viewer (дата обращения: 25.02.2025).
9. Кандаурова, А. В. Параметры риска социального взаимодействия в педагогической деятельности / А. В. Кандаурова // Наука о человеке: гуманитарные исследования. – 2014. – № 4(18). – С. 83-89. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/parametry-riska-sotsialnogo-vzaimodeystviya-v-pedagogicheskoy-deyatelnosti/viewer (дата обращения: 26.02.2025).

УДК 159.9:618

Крупаченко М.А. **ФОРМИРОВАНИЕ ВЫСШИХ ПСИХИЧЕСКИХ ФУНКЦИЙ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ**

ФГБОУ ВО «Кемеровский государственный университет»
krupachenko00@mail.ru

Актуальность, выбранной нами статьи состоит в том, что в настоящее время наблюдается большое количество детей, имеющих общее недоразвитие речи, при этом у детей имеются нарушения в развитии высших психических функций.

Гузель Хавизовна Юсупова проводя работу над изучением такой функции как внимание, сделала вывод, что дети с общим недоразвитием речи имеют свойство довольно быстро утомляться, им необходима мотивация от взрослого, допускают ошибки на занятиях [1]. Мы выявили такой факт, что у детей с речевыми недостатками можно отметить специфичность развития высших психических функций, таких как: недостаток функции внимания, особенность в развитии словесно-логического мышления, слабый уровень сформированности саморегулирования, достаточно слабо развит уровень к усвоению устного материала [2].

Рассмотрим подробно характеристику сформированности высших психических функций и детей с общим недоразвитием речи.

1. Мышление у детей с общим недоразвитием речи.

Довольно сложно даётся детям освоить операции мышления, в которые входят: анализ, синтез, сравнение. У детей с речевым недоразвитием речи может наблюдаться неподатливость мыслительных процессов [4].

2. Воображение у детей с общим недоразвитием речи.

У детей наблюдается иссякаемость вообрази тельных процессов, для них свойственно отсутствие новизны, повторение одного и того же. Такие дети долго втягиваются в занятие, допускают гораздо больше остановок, уменьшают время деятельности в работе. У детей с общим недоразвитием речи многие авторы наблюдают скудный словарный запас, отсутствие фразы в речевой деятельности, большое количество ошибок в разговоре и т.д) [6].

3. Внимание у детей с общим недоразвитием речи.

Здесь можно отметить, что у детей слабая концентрация внимания, его наполненность. Слабый уровень развития свободного внимания является причиной того, что структура деятельности сформировано недостаточно, либо наблюдаются довольно значимые нарушения [7].

4. Память у детей с общим недоразвитием речи.

У детей наблюдается ослабление слуховой памяти и эффективность функции запоминания. У дошкольников с общим недоразвитием речи отмечается утрачивают из памяти непростые установки к заданиям, могут пропускать какие-то составляющие и способны преобразовывать цепочку нужных для выполнения заданий [3].

5. Восприятие у детей с общим недоразвитием речи.

Детям необходимо гораздо дольше по времени прийти к определённому решению. При ответах на вопросы выглядят растерянными, обеспокоенными.

У дошкольников с общим недоразвитием речи гораздо позже происходит формирование понимания о частях тела, лица, в отличие от детей без речевых нарушений. Также детям даётся труднее осваивать предлоги, наречия и т.д. [8].

6. Моторика у детей с общим недоразвитием речи.

Мелкая моторика у дошкольников с общим недоразвитием речи существенно отличается от развития данной функции у детей без нарушений в речи. Так, можно отметить, что у детей с речевыми дефектами плохо развиты движения пальцев. У них ослаблена координация движений, скорость медленная, нет чёткости в движениях. Нарушены абсолютно все формы моторного аппарата: общая, мелкая, артикуляционная и мимическая. Артикуляционный

аппарат развит недостаточно. Детям сложно удержать артикуляционную позу, наблюдается замедленное переключение [5].

7. Коммуникация у детей с общим недоразвитием речи.

Дошкольники мало проявляют интереса в общении со сверстниками, плохо идут на контакт. Из-за наличия речевого дефекта у детей появляется скромность, застенчивость, нерешительность, довольная заниженная самооценка, а иногда отмечается и агрессивность [8].

Из всего вышеперечисленного можно прийти к выводу, что развитие и формирование речевой деятельности напрямую связана с развитием и формированием высших психических функций. Если будет нарушена одна функция, то за ней последует и другая. Именно поэтому необходимо своевременно начинать коррекционную работу по развитию речевой деятельности, а также работать над развитием высших психических функций у детей с общим недоразвитием речи.

Литература и источники

1. Артемова К. С. Особенности высших психических функций у старших дошкольников с разными формами речевой патологии /Вестник Хакасского государственного университета им. Н.Ф. Катанова. 2013. – № 5. – С. 90-92.
2. Выготский.Л. С. Мышление и речь. Изд. 5, испр. – Издательство «Лабиринт». – М., 1999. – 352 с.
3. Жукова Н.С, Мастюкова В.М., Филичева Т.Е. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников. – М. – 1990.
4. Леонтьев А. Н. Проблемы развития психики. – М. – 1965.
5. Лурия А. Р. Мозг и психические процессы. – М., 1963. – Т. 1.
6. Основы теории и практики логопедии / Под ред. Р.Е. Левиной. – М.: Просвещение, 1967.
7. Филичева, Т. Б. Устранение общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста: практ. пособие / Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина. – 5-е изд. – М.: Айрис-пресс, 2008. – 224 с.
8. Юсупова Г.Х. Патопсихология. Теория и практика / Г.Х. Юсупова, И.Ю. Левченко, В.В.Ткачева. – М.: Academia, 2013. – 224 с.

Научный руководитель – канд. пед. наук, доцент Гриненко Д.Н. ФГБОУ ВО «Кемеровский государственный университет».

УДК 159.95:616.896

Морозова И.С., Павлова А.Ю., Мякишева В.А. **ИМИТАЦИЯ КАК ОСНОВА ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОРРЕКЦИИ ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА**

ФГБОУ ВО «Кемеровский государственный университет»
ishmorozova@yandex.ru, pavlovks1@mail.ru, viktoriamakiseva521@gmail.com

Психолого-педагогическая коррекция детей с РАС является сложной задачей, которая предполагает необходимость учета индивидуальных особенностей ребенка и требует комбинирования разнообразных технологий и методов, имеющих научную доказательность. Коррекционные занятия, ориентированные на формирование коммуникативных паттернов и социальных навыков, оказывают значительный положительный эффект в психолого-педагогическом сопровождении детей с РАС. В ходе коррекции расстройств аутистического спектра, использование имитационного приема занимает важное место среди эффективных

техник, способствующих формированию навыков речевой коммуникации и социальной адаптации.

Метод имитации заключается в возможности осуществить перенос модели поведения, которую продемонстрировал взрослый. Этот навык позволяет детям учиться через наблюдение и воспроизведение, что особенно важно для аутичных детей, которые могут испытывать трудности в совершении коммуникативного акта. Подражание является базовым навыком, который свойственен нормально развивающимся детям и появляющийся с первых месяцев жизни ребенка. Однако у аутичных детей формирование данного навыка имеет искаженный и дефицитарный характер развития [1].

С. Губриенко, Л.А. Тишина [2] отмечают, что у детей с аутизмом в дошкольном возрасте выявляется недостаточная способность имитировать движения взрослого. По данным авторов, очень важна ранняя дефектологическая, психологическая и логопедическая коррекция аутичного ребенка с применением подражательного навыка, который послужит основой для формирования коммуникации и речевого поведения.

Недостаточная сформированность навыков имитации может быть связана со следующими трудностями. О. М. Мелешкевич выделяет трудности с социальным взаимодействием, подчеркивая, что дети с РАС могут иметь трудности с установлением контакта и взаимодействием с другими людьми [3]. Неустойчивый и скользящий зрительный контакт, уклонение от взгляда в глаза собеседника значительно затрудняет процесс установления коммуникации с ребенком. Это факт также оказывает негативное воздействие на мотивацию имитировать действия других.

Следующая группа трудностей связана с особенностями восприятия: Дети с РАС могут воспринимать информацию по-другому, что может затруднять понимание и имитацию действий других. Например, они могут не обращать внимание на контекст действия, не улавливать невербальные сигналы и не учитывать социальные нормы.

Также отмечаются трудности с обработкой информации, что может замедлять способность детей имитировать действия. Они могут затрудняться с удерживанием внимания (нарушено скоординированное совместное внимание), а также имеются сложности с планированием, организацией, регуляцией и контролем действий.

Установлено, что имитационный дефицит детей с аутизмом оказывает влияние на другие аспекты развития ребенка, что приводит к каскаду социальных и коммуникационных проблем. Учитывая, что имитация тесно связана с различными аспектам развития, множество исследователей пришли к выводу, что обучение навыкам имитации должно занимать первостепенное место в деятельности каждого коррекционного педагога, работающего с детьми с аутизмом.

Рассмотрим значимые аспекты формирования навыков имитации у детей с РАС. Существенную роль играет социальное взаимодействие, поэтому на подготовительном этапе коррекции ребенка с РАС, нужно установить положительный эмоциональный контакт с ребенком. Важно смодулировать ситуацию общения таким образом, чтобы она была для ребенка максимально комфортной и подкреплять ее положительными стимулами, а также не предъявлять к ребенку сложные требования.

В когнитивно-поведенческом подходе, процесс формирования навыка имитации состоит из трех этапов: имитация с предметами (например, помахать флажком или надеть шляпу); имитация основных действий крупной моторики и мелкомоторных движений (попрыгать или показать большой палец) и имитация произносительных движений (артикуляционные упражнения, звуки или слова). На первоначальном этапе работы с ребенком с РАС разучиваются имитационные движения с предметами, работа с данным навыком идет до тех пор, пока не будет сформирована «обобщенная» имитация действия с предметами (то есть ребенок будет выполнять любое предложенное действие самостоятельно и с первой попытки). Далее усвоенный навык легко переносится на другие виды имитации. На первых этапах коррекции, имитация-это просто механическое повторения действия другого, однако позже у

ребенка формируется контекст и понимание обучающей ситуации. Имитация в ходе научения предполагает постепенное усложнение предлагаемых имитационных образцов по принципу от простого – к сложному, повышается правильность и скорость воспроизведения, а также увеличивается частота имитационных действий.

Применение метода имитации способствует формированию коммуникативных и социоэмоциональных навыков у аутичных детей. Таким образом дети с РАС учатся взаимодействовать с использованием вербальных и невербальных средств коммуникации, подражая поведению окружающих. Следует отметить эффективность этого метода в обучении академическим навыкам. Аутичные дети часто испытывают сложности с обучением через традиционные методы и приемы коррекции, а применение данного метода позволяет эффективно обучаться.

Адекватное выражение эмоций и навыков социального поведения также интенсифицируется в процессе использования технологии имитации. Подражание позволяет детям лучше понимать эмоции людей и приемлемым способом демонстрировать собственные эмоции.

Имитация способствует развитию высших психических функций, таких как память и внимание. Дети, которые наблюдают и активно подражают за окружающими, лучше запоминают информацию и применяют её в естественных жизненных ситуациях. Положительным результатом применения данного метода, необходимо отметить также улучшение двигательных навыков. Копируя движения других, дети улучшают свои двигательные способности, что особенно важно для развития крупной и мелкой моторики.

Описанный метод коррекционной работы позволяет расширять диапазон ролевого поведения. Подражание способствует усвоению социальных ролей, что важно для игровой деятельности и пониманию социальных контекстов и норм поведения.

Имитация представляет собой основополагающий элемент коммуникативного развития у детей с РАС. Подражая фонемам, словам, интонациям, исходящим от окружающих, такие дети инициируют собственную речь и формируют навыки диалоговой речи.

Применение в коррекционной работе имитационных навыков, рекомендуется использовать дефектологам, психологам, логопедам и другим специалистам, работающим с аутичными детьми, так как применение данного метода показывает положительный эффект в обучение данной категории детей.

Литература и источники

1. Касари, К. Совместное внимание и символическая игра у маленьких детей с аутизмом: рандомизированное контролируемое исследование интервенции /К. Касари, С. Фриман, Т. Папарелла // Журнал детской психологии и психиатрии. – №47 (6). – 2006. – С. 611–620.

2. Губриенко, С. Изучение навыков имитации у детей дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра / С. Губриенко, Л.А. Тишина // Современные методы профилактики и коррекции нарушений развития у детей: традиции и инновации: сб. мат. II Междунар. междисцип. науч. конф.; под общ. ред. О.Н. Усановой. – 2020. – С. 391–394.

3. Мелешкевич О.М., Эрц Ю. Особые дети. Введение в прикладной анализ поведения (АВА): принципы коррекции поведения и стратегии обучения детей с расстройством аутистического спектра и другими особенностями развития. / О. М. Мелешкевич, Ю.Эрц. – Самара: Издательский Дом «Барах-М». – 2017.

УДК 159.9:618

Плеханова С.А. ФОРМИРОВАНИЕ СВЯЗНОЙ РЕЧИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОНР СРЕДСТВАМИ ТЕАТРАЛИЗОВАННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

ФГБОУ ВО «Кемеровский государственный университет»
gopak.sofiya@mail.ru

Связная речь в дошкольном возрасте – это способность ребенка строить понятные, логически последовательные высказывания, передавая свои мысли в развернутой форме. У детей с общим недоразвитием речи (ОНР) наблюдаются выраженные трудности в формировании связной речи: им сложно связно и последовательно излагать мысли, наблюдается ограниченный словарный запас и не грамматичная речь. Согласно С. Л. Рубинштейну, связной называется такая речь, которая понятна на основе собственного смыслового содержания высказывания. В. К. Воробьева определяет связную речь как особый вид речемыслительной деятельности, результатом которой является связный текст – сообщение, имеющее внутренний смысловой план и внешнее языковое оформление.

Другими словами, связная речь характеризуется содержательностью, логической последовательностью и языковой правильностью. Так, А. М. Бородич выделял основные особенности связной речи: содержательность (наличие знаний о предмете высказывания), точность (адекватное отражение действительности и подбор слов), логичность (последовательность мыслей), ясность (понятность для окружающих), а также грамматическую правильность и языковое богатство речи. Эти критерии во многом совпадают с целевыми ориентирами программы развития речи в ДОУ.

Для старших дошкольников (5–7 лет) овладение связной речью особо важно, так как оно обеспечивает готовность к обучению в школе – умение связно рассказывать, пересказывать, объяснять. Однако дети с ОНР часто приходят к старшему дошкольному возрасту с недоразвитием всех компонентов языковой системы. В работах классиков логопедии (Р. Е. Левина [2, с. 15], Н. С. Жукова, Т. Б. Филичева [4, с. 56] и др.) отмечается, что у детей с ОНР страдает как диалогическая, так и монологическая форма речи: диалогическая речь примитивна, ограничена короткими фразами, а монологическая практически не формируется без специального обучения. Причины – недостаточный словарный запас, нарушения звукопроизношения и грамматического строя, что затрудняет построение развернутых высказываний. Кроме того, отмечается низкая речевая активность: дошкольники с ОНР реже проявляют инициативу в общении, избегают сложных высказываний.

В настоящее время проблема формирования связной речи детей с ОНР является весьма актуальной и рассматривается в многочисленных исследованиях. Многие специалисты указывают, что традиционно логопеды на начальных этапах работы уделяют основное внимание коррекции звуков, развитию словаря и грамматических навыков, откладывая работу над связной речью на поздние этапы. Однако такой подход критикуется, поскольку может упускать сензитивный период развития связной речи и нарушать принцип системности коррекции (речь ребенка – целостная система). Поэтому современные педагоги стремятся параллельно развивать связную речь, начиная с подготовительных этапов коррекционной работы. Одним из эффективных средств, позволяющих уже на ранних этапах вовлекать детей с ОНР в речевую активность, является театрализованная деятельность – то есть игры-драматизации, кукольные спектакли, разыгрывание ролей – выступает мощным стимулятором развития речи дошкольников благодаря тому, что опирается на ведущий для них вид деятельности – игру.

Насибуллина А. Д. и Шаукенова Э. Ш. подчеркивают [3]: одним из средств, широко используемых в логопедической практике с дошкольниками с ОНР, является театрализованная деятельность, которая способствует развитию лексико-грамматического

строя речи и ее связности. Театрализация привлекает детей яркостью образов, эмоциональностью, ситуацией игры, поэтому даже пассивные или речево замкнутые дети начинают включаться в коммуникацию, участвуя в постановках. Л. А. Макаренко отмечает, что театральная игра развивает у ребенка мышление – учит анализировать, сравнивать, делать выводы – и раскрывает мир новых возможностей через проигрывание знакомых ситуаций и сказочных сюжетов. Для речевого развития это значит, что у ребенка расширяется словарный запас (реплики персонажей вводят новые слова, фразы в активный и пассивный словарь), улучшается интонационная выразительность речи, формируется навык четко и ясно произносить текст роли.

В процессе подготовки мини-спектакля дети учатся согласовывать свои действия и речи с партнерами, что развивает диалогическую форму речи: нужно слушать реплики других и отвечать, соблюдать очерёдность.

Рассмотрим конкретные виды театрализованной деятельности и их влияние на различные аспекты связной речи: • Кукольный театр – настольный кукольный театр или пальчиковые куклы эффективны для развития диалогической речи и преодоления речевой скованности. Дети охотно «общаются» от имени кукол, обыгрывают диалоги персонажей. Они учатся строить фразы, соответствующие ситуации, тренируют логичность и последовательность реплик (например, кукла-зайчик сначала здоровается, потом задает вопрос – ребенок должен соблюдать эту логику диалога). Воспитатель или логопед, ведущий куклу, подает правильные образцы речи, а ребенок старается отвечать аналогично. Если ребенок затрудняется, можно подсказать ему роль – например, дать в руку куклу с готовой короткой фразой, которую он повторяет, постепенно привнося свои слова. Кукольный театр также помогает развитию композиционных навыков повествования: даже простой сюжет с началом («Жил-был зайчик…»), серединой (диалог, событие) и концовкой формирует у ребенка понимание структуры рассказа. • Драматизация литературных произведений (разыгрывание знакомых сказок и рассказов) – эффективный способ развития монологической речи и композиционных умений. Старшие дошкольники с ОНР часто испытывают трудности в пересказе: им сложно вспомнить последовательность событий и выразить их словами. Драматизация облегчает эту задачу, делая пересказ активным действием. Например, ставя инсценировку сказки («Теремок», «Репка» и др.), дети осваивают последовательность сюжета через роли: каждый отвечает за свою часть истории. В подготовке драматизации логопед учит детей делать описания и связные переходы: например, рассказчик объявляет начало, персонажи проговаривают реплики по порядку. Ребенок запоминает сюжет и учится его структурировать. Во время исполнения развивается выразительность и грамматическая оформленность речи: произнося роль вслух перед аудиторией (группой), ребенок старается говорить понятнее, использовать правильные слова. Ю. А. Юрина отмечает [5, с. 217], что интеграция драматизаций в логопедические занятия улучшает у детей с ОНР показатели связной речи – возрастает объем пересказываемого текста, снижается количество грамматических ошибок в монологах. После неоднократного участия в постановках дети начинают самостоятельно (пусть с помощью воспитателя) сочинять небольшие рассказы, что свидетельствует о развитии творческой связной речи. • Свободные сюжетные игры («магазин», «семья», «путешествие» и т. д.) являются естественной формой активности дошкольников и также могут быть направлены на коррекцию речи. Для детей с ОНР важно, что в таких играх речь возникает в естественном контексте: им нужно договориться, распределить роли, объявить «покупки» или «прием у врача» – это побуждает говорить связно. Педагог может ненавязчиво стимулировать использование развернутых фраз, вводя в игру новые обстоятельства или предлагая детям проговаривать свои действия («Расскажи, что ты сейчас делаешь как доктор?» – ребенок старается объяснить: «Я слушаю больного, у него болит горло…»). Дети учатся использовать профессиональную лексику («рецепт», «термометр») и различные виды предложений

(вопросы, просьбы, объяснения). Игра – мощный двигатель развития речи, на чем настаивал Л. С. Выготский [1, с. 62–76].

В процессе работы над связной речью средствами театрализации важно придерживаться поэтапности и системности. Как рекомендуют логопеды (Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина [4, с. 86] и др.), сначала проводится подготовительный этап: развитие понимания связной речи (слушание и обсуждение сказок, рассматривание серий картинок), обогащение словаря по темам, отработка грамматических конструкций. Театрализованные игры могут применяться в упрощенном виде: например, инсценирование коротких ситуаций по картинкам, проигрывание диалогов из бытовых сцен.

Далее, на этапе формирования простых связных высказываний, вводятся полноценные постановки и драматизации. Дети сначала воспроизводят знакомые тексты (сказки), затем пробуют составлять маленькие рассказы по ролям – например, сочинить диалог между игрушками. Логопедическая работа планируется так, чтобы театральная деятельность шла параллельно обучению связным высказываниям вне игры. Взаимно подкрепляет друг друга: знания о структуре текста, полученные на занятиях, ребенок закрепляет в игре, а опыт эмоционального общения в игре он переносит в учебные ситуации.

Отечественный и зарубежный опыт подтверждает эффективность такого интегрированного подхода. В зарубежной педагогике используются близкие методы, например драматерапия и сторителлинг (совместное рассказывание историй) для развития речи у детей с языковыми задержками. Исследования (Brooks, 2018; Hendy & Toon, 2001) показали, что участие в драматических играх улучшает навыки повествования и повышает количество употребляемых ребенком слов и сложных предложений, что в целом соотносится с данными наших логопедов, отмечающих скачок в речевом развитии детей с ОНР при систематическом применении театрализации.

И, также, через театральные игры решаются и дополнительные задачи: развитие воображения, эмоций, социальных навыков. Ребенок учится вживаться в образ персонажа, что развивает эмпатию и гибкость мышления – эти качества тоже влияют на качество речи, делая ее более образной и эмоционально окрашенной.

Контроль результатов может осуществляться через сравнение речевых продуктов до и после применения театрализации. Например, в начале года ребенок с ОНР мог составить рассказ по картинке из 2–3 предложений с помощью наводящих вопросов, а к концу года – уже самостоятельно рассказывает сюжет из 5–6 предложений, почти без помощи. Также отмечается снижение количества аграмматизмов, улучшение связности (появляются союзы «потом», «и тогда»). В одном эксперименте (Н. В. Арсеньева, 2019) группе детей с ОНР проводили цикл театрализованных занятий, и у 80% воспитанников значительно повысились показатели связности речи (по критериям полноты повествования и логической последовательности) по сравнению с контрольной группой. Дети стали чаще использовать сложные предложения, дополнительные детали в рассказах, их рассказы приобрели чёткую структуру (завязка, основное событие, концовка).

Подводя итог, можно констатировать: применение средств театрализованной деятельности – кукольного и настольного театра, драматизации сказок, сюжетно-ролевых игр – доказало свою результативность в формировании связной речи у старших дошкольников с ОНР. Театрализация создаёт для ребенка мотивацию говорить, эмоционально окрашивает речевую практику, что снимает напряжение и страх речи. Важным преимуществом является и социализирующий эффект: ребята учатся сотрудничать, слушать друг друга, вместе создавать общий «спектакль», что повышает их готовность к школе как в плане коммуникации, так и в плане навыков связной речи (умения отвечать полными фразами, рассказывать).

Литература и источники

1. Выготский Л. С. Игра и её роль в психическом развитии ребенка // Вопросы психологии. – 1966. – № 6. – С. 62–76.
2. Левина Р. Е. Общее недоразвитие речи у детей. – М.: Просвещение, 1984. – 160с.
3. Насибуллина А. Д., Шаукенова Э. Ш. Театрализованная деятельность как средство социализации и коррекции общего недоразвития речи у старших дошкольников // Науч.-метод. электрон. журн. «Концепт». – 2017. – Вып.35. – С.123–126.
4. Филичева Т. Б., Чиркина Г. В. Логопедическая работа с детьми с общим недоразвитием речи. – М.: Владос, 2001. – 240с.
5. Юрина Ю. А. Особенности формирования связной речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи // Молодой ученый. – 2021. – № 10 (352). – С. 216–218.

УДК 347.63:376

Седлова Я. Э. ФОРМИРОВАНИЕ ПОЗИТИВНЫХ РОДИТЕЛЬСКИХ УСТАНОВОК В СЕМЬЯХ, ВОСПИТЫВАЮЩИХ ПРИЕМНЫХ ДЕТЕЙ С ОВЗ

ФГБОУ ВО «Кемеровский государственный университет»
sedlyana@mail.ru

Воспитание ребенка является трудным и ответственным процессом, который требует не только большого количества времени, но и терпения. Перед семьями, которые приняли к себе на воспитание ребенка с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), стоит ряд особенных трудностей и задач. Именно формирование позитивных родительских установок является ключевым аспектом, который оказывает особое влияние на адаптацию ребенка в семье, в непривычных для него условиях и на его развитие. Но для начала нужно понять, что представляют собой понятия приемный ребенок и приемная семья.

Приемным является ребенок из числа детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, воспитывающийся в замещающих семьях.

Замещающая семья представляет собой особую форму устройства детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей. При такой форме устройства, ребенка передают в семью, где граждане готовы взять на себя обязательства по его воспитанию и всестороннему развитию, как временно, так и на постоянной основе. Цель – создание благоприятной и безопасной среды для его жизни и обучения, обеспечение необходимой заботы, защиты и всесторонней поддержки [1].

Работа с семьями, взявших на воспитание детей с ОВЗ, является одной из сложных проблем современной психологии, так как в образовательных учреждениях большее внимание уделяется именно сопровождению детей с различными нарушениями в развития и особыми образовательными потребностями. В то время как психологическое сопровождение родителей и других членов семьи «особенного» ребенка уходит на второй план [2].

Семьи, принявшие на воспитание детей с ОВЗ, нуждаются в заботе и помощи, потому что такие дети испытывают специфические трудности, а процесс привыкания к новым условиям жизни и окружающему миру требует особого, персонализированного подхода. Именно поэтому важно формирование у родителей позитивных установок.

Начальным этапом на этом пути становится осознание и принятие уникальных аспектов здоровья ребёнка. Приемным семьям следует быть готовыми к особым потребностям их нового члена семьи, требующим повышенной внимательности и чуткости.

Следующим этапом является понимание, что формирование положительного отношения к родительским обязанностям происходит не только на интуитивном уровне или на основе собственных проб и ошибок, но и благодаря обучению. Посещение специализированных занятий, таких как тренинги, семинары и группы взаимопомощи для родителей,

воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья, предоставляет доступ к современным сведениям о стратегиях воспитания, адаптации и стимулирования развития. Кроме того, это создает платформу для обмена опытом с другими семьями, что оказывает значительную эмоциональную поддержку.

Родителям следует сформировать реалистичные ожидания относительно развития своего ребенка. Осознание того, что каждый ребенок уникален и будет развиваться в своем собственном темпе, помогает избежать разочарований и сохраняет стремление к достижению целей. Позитивный взгляд на будущие успехи может послужить инструментом для поддержки и вдохновения [4].

Формирование доброжелательной и теплой обстановки в доме играет ключевую роль. Важно безусловно принимать ребенка, поддерживать его старания и успехи, даже незначительные, что способствует развитию здоровой самооценки и внутренней уверенности. Эмоциональная близость и положительный настрой укрепляют взаимоотношения между детьми и родителями, создавая основу для доверия и взаимопонимания.

Такой подход помогает ребенку чувствовать себя защищенным и ценным, что крайне важно для его гармоничного развития. Доброжелательная атмосфера в семье становится надежной опорой, позволяющей детям смело познавать мир и развиваться [3].

Позитивные установки в воспитании детей формируются благодаря готовности родителей обратиться за помощью, советом или поддержкой. Это может быть помощь от квалифицированных специалистов, таких как психологи, социальные работники, или даже других родителей, имеющих подобный опыт. Не нужно бояться задавать вопросы или просить о содействии, если в этом есть необходимость. Такая открытость не только укрепляет родительскую уверенность, но и способствует более гармоничному развитию ребенка. Обращение за помощью — это не признак слабости, а проявление ответственности и заботы о благополучии семьи.

Подводя итоги, можно сказать, что развитие позитивных родительских установок в замещающих семьях, где воспитываются дети с ограниченными возможностями здоровья - это длительный и трудоемкий процесс. Тем не менее, эмоциональная поддержка, готовность к пониманию, обучение и адекватное отношение к возможностям ребенка способны существенно повысить уровень комфорта как для самого ребенка, так и для всей семьи. Необходимо осознавать, что каждое вложенное усилие в формирование доброжелательной и поддерживающей обстановки имеет значительный эффект. Это помогает ребенку не только раскрыть свои способности, но и стать уверенной личностью в будущем.

Литература и источники

1. Семейный кодекс Российской Федерации от 29.12.1995 №223-ФЗ
2. Брюман В.А.Приемная семья как альтернатива решения проблем сиротства //Научно-методический электронный журнал – 2016.
3. Карабанова О. А. «Позитивное родительство – путь к сотрудничеству и развитию» / Карабанова О. А. // Педагогическое образование в России. – 2015.
4. Корнеева, Е. Н. Современные проблемы семьи, воспитывающей ребенка с ограниченными возможностями здоровья / Е. Н. Корнеева, Н. К. Мокеева. // Молодой ученый. – 2022. – № 4 (399). – С. 434-436.

Научный руководитель- канд. пед. наук, доцент, доцент кафедры акмеологии и психологии развития Крецан З.В., Института Образования ФГБОУ ВО «Кемеровский государственный университет»

УДК 373:616.89-008.435.3

Тротнер Г.Н. РАЗВИТИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ ПРОЦЕССОВ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА ПОСРЕДСТВОМ ПРИМЕНЕНИЯ МЕТОДИКИ КОРРЕКЦИИ ОПТИЧЕСКОЙ ДИСГРАФИИ

ФГБОУ ВО «Кемеровский государственный университет»
trotner74@mail.ru

В настоящее время решение проблем развития познавательных процессов детей является приоритетным направлением деятельности педагогов. Немаловажное значение имеет процесс обучения детей с нарушением интеллекта. Так федеральный государственный образовательный стандарт образования обучающихся с интеллектуальными нарушениями направлен на: «…овладение обучающимися с нарушением интеллекта учебной деятельностью, обеспечивающей формирование жизненных компетенций» [10]. Одной из характерных черт детей с нарушением интеллекта являются трудности в усвоении учебного материала и овладение всеми видами деятельности ребенка. Это обусловлено низким уровнем мотивации и познавательных процессов. Таким образом, проблема развития познавательных процессов при организации коррекционной работы нуждается в детальном изучении.

В.И.Лубовский, Т.В.Розанова, Л.И.Солнцева указывают, что восприятие у детей с нарушением интеллекта слабо развито, что проявляется в неточности и слабости различения зрительных, слуховых, кинестетических, тактильных, обонятельных и вкусовых ощущений. Замедленное и ограниченное восприятие обусловлено значительным сужением объёма воспринимаемого материала [6]. Наблюдается инактивность восприятия у детей с нарушением интеллекта. Глядя на какой-нибудь предмет ребенок с нарушением интеллекта не обнаруживает стремления рассмотреть его во всех деталях. Он довольствуется общим узнаванием предмета.

И.Л. Баскакова выявила особенности внимания детей с нарушением интеллекта. Внимание у детей с нарушением интеллекта имеет малый объём, слабую устойчивость, переключение затруднено и замедленно. Нарушено произвольное внимание, что выражается в ослаблении волевого напряжения, направленного на преодоление трудностей [1].

Ученые Л. В. Занков, И. М. Соловьев выявили особенности памяти детей с нарушением интеллекта. В своих исследованиях авторы указывают, что дети с нарушением интеллекта способны удерживать в памяти меньший объем материала, чем их нормально развивающиеся сверстники. Вместе с тем, чем более материал носит отвлеченный характер, тем меньший объем они способны запомнить [4; 9].

Механическая память развита на достаточном уровне, однако, имеются сложности с логическим опосредованным запоминанием. Особенности памяти взаимосвязаны с особенностями восприятия и осмысления учебного материала. Медленное усвоение нового, быстрое забывание, неточное воспроизведение, плохая переработка воспринятого материала. Отсутствие навыка вовремя воспользоваться приобретенными знаниями и умениями на практике. Легко запоминают внешние, зачастую случайные, зрительно воспринимаемые признаки, хуже запоминаются внутренние логические связи [8].

Г. М. Дульнев и Ж. И. Шиф утверждают, что мышление детей с нарушением интеллекта отличается стереотипностью и низкой продуктивностью предметно-практических действий [3; 7]

Мышление у детей с нарушением интеллекта имеет особенности, проявляющиеся в трудностях установления отношений между частями предмета, выделения его основных признаков и отделение их от несущественных, нахождении и сравнения предметов по признакам сходства [8].

Нарушение речи у детей с нарушением интеллекта носит системный характер. Нарушены все стороны речи: лексика, грамматический строй речи, связная речь [2; 5].

Таким образом, познавательные процессы детей с нарушением интеллекта характеризуются недоразвитием восприятия, внимания, памяти, мышления и речи.

В своей коррекционно-логопедической работе по профилактике и коррекции оптической дисграфии у обучающихся с нарушением интеллекта применяем следующие упражнения и задания:

1. Филворд – отличный тест на внимательность. Слова в филворде могут получаться как по прямой линии, так и по изогнутой любыми способами.
2. Игра «Различаем похожие буквы». Например, составить слово по шифру 3о2оль, где т- 3, п – 2. Получается слово - тополь.
3. Игра «Морской бой». Необходимо составить слова по шифрам.
4. Игра «Буквы прилипалы». Необходимо найти и зачеркнуть часто повторяющиеся буквы и составить предложения. Например, Слклолро нлаллстлулплилтзлиллмлал – Скоро наступит зима.
5. Игра «Сбежавшие гласные». Необходимо в согласные буквы, стоящие слева добавить гласные, находящиеся справа. Например: Смь рз тмрь – дн рз рж. еаоеоиаое. Правильный ответ: Семь раз отмерь-один раз отрежь.
6. Несколько заданий, где необходимо вставить одну из двух предложенных букв: Т-П, Д -Б, б-д, С-Э, Ч -У, З-Е, У-И, Щ-Ц, Щ-Ш в слова, в словосочетания, в предложения.

Предложенные упражнения и игры выполняются младшими школьниками на компьютере, на карточках, в тетрадях.

Анализ имеющегося опыта работы позволил систематизировать и применить в работе наиболее эффективные упражнения и задания для коррекции оптической дисграфии и развития познавательных процессов у обучающихся с нарушением интеллекта. В ходе своевременных коррекционных логопедических занятий по коррекции оптической дисграфии, просматривается положительная динамика, которая позволяет судить о том, что развивается мыслительная деятельность, усваивается школьная программа и происходит социальная адаптация в обществе. Кроме того, применяя данные упражнения логопедическое воздействие охватывает такие речевые нарушения, как устная речь, дисграфия и дислексия.

Литература и источники

1. Баскакова, И. Л. Внимание школьников – олигофренов [Текст]: учебное пособие / И. Л. Баскакова. – М.: МГПИ, 1982. – 21 с.
2. Василевская, В. Я. Изучение понимания литературных текстов умственно отсталыми детьми / В. Я. Василевская // Известия Академии педагогических наук РСФСР, № 114. – 1961. – С. 5–42.
3. Дульнев, Г. М. Вопросы коррекции развития умственно отсталых детей в процессе обучения / Г. М. Дульнев. – М.: Педагогика. – 1971. – С. 3–10.
4. Занков, Л. В. Очерки психологии умственно отсталого ребенка / Л. В. Занков. – М.:Педагогика. – 2002. – 365 с.
5. Логопедия: учебник для студ.дефектол.фак.пед.высш.учеб.заведений/под ред. Л.С.Волковой.-5-еизд., перераб. и доп.-М.: Гуманитар.изд.центр ВЛАДОС,2009. –703с.:ил.-(Коррекционная педагогика)
6. Лубовский, В.И. Специальная психология: учебное пособие для вузов / В.И.Лубовский, Т.В.Розанова, Л.И. Солнцева и др.-М.: «Академия». – 2005. – 464 с.
7. Особенности умственного развития учащихся вспомогательной школы / Под ред. Ж. И. Шиф. – М.: Просвещение. – 1965. – С. 129–217.
8. Содержание и методика развития познавательной деятельности младших школьников с легкой интеллектуальной недостаточностью [Текст]: учебно-методическое пособие / В. В. Гладкая, И. В. Зыгманова, Т. В. Кункевич, О. В. Мамонько, М. И. Хотько. – Мн.: БГПУ, 2009. – 71 с.

9. Соловьев, И. М. Психология познавательной деятельности нормальных и аномальных детей. Сравнение и познание отношений и предметов / И. М. Соловьев. – М.: Просвещение, 1966. – 224 с.

10. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования с ограниченными возможностями здоровья // Вестник образования. – 2014. – № 4. – С.10-77.

Научный руководитель – к.ф.н., доцент Шамовская Т.В., ФГБОУ ВО «Кемеровский государственный университет»

УДК 376:373

Хан В.Д. КОМПОНЕНТЫ ИНКЛЮЗИВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ КАК СРЕДСТВО ОРГАНИЗАЦИИ ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

ФГБОУ ВО «Кемеровский государственный университет»
the_walking.27@mail.ru

Введение. В последние годы в нашей стране увеличивается количество детей с ограниченными возможностями здоровья, и такие учащиеся нуждаются в особом подходе к обучению. Это подчеркивает важность их полноценного участия в учебном процессе в общих группах и классах с одногодками, которые имеют нормотипичное развитие – что и является инклюзивным образованием.

Само инклюзивное образование отвергает любую форму дискриминации детей с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья в процессе обучения. Такое образование основывается на важных принципах, а именно таких как гуманность, индивидуальный подход специалистов к ребенку, развивающее обучение, признание специалистами ценности каждого ребенка, а также его права на свои мысли и чувства, права на взаимодействие с другими детьми [4, с. 63].

Для детей с особенностями развития инклюзивное образование обеспечивает их рядом привилегий. Оно способствует улучшению социальной коммуникации с их нормотипичными сверстниками, помогает в установлении дружеских контактов и принятии в коллективе. Такие дети развивают свою социальную сторону и навыки общения. Учебные процесс идет насыщеннее, что ведет к хорошим показателям во многих аспектах.

Изложение основного материала статьи. Мы можем наблюдать, как из-за интеграции инклюзивного образования в школьную систему создаются некие трудности для педагогического состава, а именно внедрение такого подхода требует от специалистов актуализации своих знаний по учебным методикам и технологиям обучения. Кроме того, педагоги должны вносить правки в учебные программы, учитывая индивидуальные особенности обучающегося ребенка с ограниченными возможностями здоровья или особыми образовательными потребностями.

Разберем понятие «инклюзивная образовательная среда» и то, как трактуется данное понятие в работах ряда исследователей. Для лучшего понимания этого термина можем отдельно рассмотреть еще одно важное понятие – «образовательная среда», она тоже является ключевым элементом при анализе условий обучения и воспитания с точки зрения современной психолого-педагогической науки. Проблемные аспекты образовательной среды являются объектом многих ученных, среди них можно выделить следующих выдающихся исследователей – И. А. Баева, П. П. Блонский, Л. С. Выготский, Дж. Гибсон, Я. Корчак, Г. А. Ковалев, В. В. Рубцов, В. И. Слободчиков, С. В. Тарасов, В. А. Ясвин.

Например, И. А. Баева описывает образовательную среду как взаимосвязь образования с социальной жизнью, а также с факторами, которые имеют влияние на учебный процесс [7, с. 29].

В свою очередь, В. И Слободчиков и В. В. Рубцов, рассматривают образовательную среду через призму принципа развития [4, 5]. Сам В. И Слободчиков характеризует ее как динамичный процесс, делая акцент на том, что такой процесс формируется благодаря взаимодействию между образовательного пространства, учебного заведения и обучающегося [5].

На основе анализа взглядов различных исследователей по данной теме, мы можем сказать, что инклюзивная образовательная среда представляет собой не просто разновидность образовательной системы, а целостную структуру, которая создает условия для полноценного и многогранного развития каждого учащегося.

Создание доступной образовательной среды подразумевает полное участие обучающихся с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья в педагогическом процессе. Этого получается достигнуть только в случае, когда все, специалисты и учреждение, готовы трансформировать образовательное пространство с учетом потребностей каждого учащегося. Это касается изменений во многих аспектах, а именно: изменения в учебном плане, введение гибких методик обучения, создание благоприятной психологической атмосферы, а также усовершенствование учебных помещений под нужды всех обучающихся. Так осуществляется главная цель - даются равные возможности для получения образования [6, с. 6-7].

В системе инклюзивного образования также важна внеурочная работа, которая помогает учащимся с ограниченными возможностями здоровья лучше адаптироваться в социуме и принимать участие в важных сферах жизни. Внеурочную деятельность специалисты планируют после уроков, и она направлена на то, чтобы сплотить коллектив одной возрастной группы, также заинтересовать детей в добровольном участии в различных мероприятиях. Это эффективно влияет на развитие личностных качеств школьников и становится толчком к их творческой и умственной активности. Кроме того, внеурочная деятельность дает возможность провести свободное время с пользой [7, с. 50-51].

Проанализировав источники научной литературы, мы выяснили, что отмечают несколько основополагающих компонентов, на которых строится внеурочная деятельность инклюзивной образовательной среды с помощью специалистов.

- Компонент пространства и оборудования (пространственно-предметный). Данный аспект включает создание доступной и удобной среды обучения, где отсутствуют физические ограничения и используются современные и эффективные учебные материалы для учащихся. Это предполагает проектирование образовательного пространства с учетом потребностей всех обучающихся: беспрепятственное перемещение в учебном заведении, наличие специальной техники, учебников, рабочих материалов и компьютерных технологий для детей.

- Компонент содержания и методики обучения (содержательно-методический). Этот компонент направлен на разработку персонального образовательного маршрута для каждого ученика с особыми образовательными потребностями, учитывая уникальность и интересы индивидуальности. Также включает в себя гибкость и разнообразие методик обучения, форм коммуникации и средств подачи учебного материала. Это позволяет специалистам адаптировать учебу под индивидуальные особенности ребенка. Кроме того, данный компонент предполагает регулярное обновление содержания образования [6, с. 7];

- Компонент коммуникации и организации (коммуникативно-организационный). Данный аспект подразумевает не только личностную и профессиональную подготовку специалистов к коммуникации с учениками, которые имеют ограниченные возможности здоровья, но и формирование у них навыков эмпатии и толерантности к таким детям. Важным условием является наличие у специалистов знаний о специфике различных нарушений здоровья, методах их коррекции и технологиях инклюзивного обучения. Также здесь подразумевается взаимодействие всех (специалистов, родителей, детей) через организацию совместных мероприятий [6, с. 14].

Выводы. Таким образом, мы рассмотрели основные компоненты инклюзивной образовательной среды, которые являются основой в организации внеурочной деятельности обучающихся с ограниченными возможностями здоровья. При организации внеурочной работы учебные заведения должны опираться на эти компоненты, только в таком случае будет

наблюдаться эффективная динамика и положительные результаты у обучающихся, каждый ребенок сможет реализовывать свой потенциал.

Литература и источники

1. Гладких Н.А. Профессиональная готовность педагога для работы в инклюзивной школе // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2016. – Т. 11. – С. 371-375.

2. Глухов В.П. Специальная педагогика и специальная психология: учебник для вузов / В.П. Глухов. – 3-е изд., испр. и доп. – М.: Издательство Юрайт, 2020. – 323 с.

3. Карпенкова И.В. Тьютор в инклюзивной школе: сопровождение ребенка с особенностями развития: из опыта работы / Под ред. М.Л. Семенович. – М.: ЦП ПРиК «Тверской», 2010. – 88 с.

4. Михальчи Е.В. Инклюзивное образование: учебник и практикум для вузов / Е.В. Михальчи. – М.: Издательство Юрайт, 2020. – 177 с.

5. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья. – М., 2014.

6. Формирование инклюзивной среды в образовательной организации. «Уроки доброты» – методика, технологии и реализация: метод. пособие / под ред. В.Д. Парубиной – Казань: ИД «МеДДоК», 2018. – 160 с.

7. Фуряева Т.В. Социализация и социальная адаптация лиц с инвалидностью: учебное пособие для вузов / Т.В. Фуряева. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Издательство Юрайт, 2020. – 189 с.

Научный руководитель – канд. пед. наук, доцент Крецан З.В., ФГБОУ ВО «Кемеровский государственный университет»

УДК 377:316.663.23

Шамовская Т.В., Назарова С.В. ФАКТОРЫ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНЫХ УСТАНОВОК В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ

ФГБОУ ВО «Кемеровский государственный университет»
kan-tatyana@mail.ru, nazarowa2007@gmail.com

Под социальной установкой (аттитюдом) понимается готовность, предрасположенность субъекта в соответствии с которой его мысли и чувства организованы с учетом социального объекта, что обеспечивает устойчивый, целенаправленный характер протекания его деятельности по отношению к данному объекту.

Формирование социальных установок у подростков — это важный процесс, который влияет на их поведение, взаимодействие с окружающими и адаптацию в обществе. Социальные установки представляют собой устойчивые мнения и предвзятости, которые формируются под воздействием различных факторов, таких как семья, сверстники и социокультурная среда. В данной статье рассматриваются особенности формирования социальных установок у подростков, в том числе, с девиантным поведением, а также влияние ценностных ориентаций и современных технологий на становление аттитюдов.

Рассмотрим факторы формирования социальных установок.

Семья играет ключевую роль в формировании социальных установок у подростков. Воспитание в семье, стиль общения и отношения между членами семьи влияют на развитие ценностных ориентаций, которые лежат в основе аттитюдов. Как отмечают О. И. Ефимова и А. А. Ощепков, девиантные подростки часто имеют искаженные социальные установки, что может быть связано с недостаточным вниманием со стороны родителей или авторитарным стилем воспитания [2].

Влияние сверстников становится особенно значимым в подростковом возрасте. Подростки стремятся к принятию и одобрению со стороны своих ровесников, что может приводить к изменению их социальных установок. По данным Т. В. Юдеевой подростки активно реагируют на мнения сверстников в интернет-пространстве, что может как положительно, так и отрицательно сказываться на их социальном поведении [8].

Современные технологии и социальные медиа оказывают значительное влияние на формирование социальных установок у подростков. С. И. Хаирова подчеркивает, что ценностно-смысловые установки подростков могут меняться под воздействием информации, получаемой из социальных сетей, что делает их более подверженными манипуляциям и давлению со стороны онлайн-сообществ [6].

А.П. Фомина проводит сравнительный анализ различных педагогических моделей формирования системы ценностей у подростков из разных социальных групп. Результаты исследования показывают, что подходы к воспитанию и образованию существенно различаются в зависимости от социальной среды, что также отражается на формировании социальных установок.

Рассмотрим возрастно-психологические аспекты формирования социальных установок. Подростковый возраст характеризуется значительными изменениями в психическом развитии, что отражается на формировании социальных установок. Исследования показывают, что в этом возрасте происходит интенсивное развитие нравственно-психологических особенностей личности, что проявляется в отношениях со сверстниками и взрослыми [3]. Важным этапом является идентификация подростков с определёнными группами и ценностями, что способствует формированию их уникальной системы ценностей [5]. Основными этапами формирования социальных установок являются идентификация, интернализация, подкрепление.

- Идентификация заключается в том, что подростки начинают осознавать свою принадлежность к определённым социальным группам.
- Интернализация предполагает, что установки становятся частью внутреннего мира и влияют на поведение.
- Подкрепление проявляется в том, что установки закрепляются через опыт взаимодействия с окружающими.

Подростки с девиантным поведением характеризуются своеобразием социальных установок. Исследования показывают, что у девиантных подростков наблюдаются значительные различия в системе ценностных ориентаций по сравнению с их сверстниками без отклонений в поведении [5]. Это может привести к формированию негативных социальных установок, таких как агрессия или безразличие к социальным нормам.

К причинам формирования негативных социальных установок у подростков с девиантным поведением относятся:

- низкий уровень социальной активности и заинтересованности в общественной жизни.
- отсутствие положительного примера в семье или социуме.

Ценностные ориентиры играют ключевую роль в формировании социальных установок. Они определяют, как подростки воспринимают окружающий мир и какие нормы поведения принимают. Исследования показывают, что подростки начинают развивать сложную систему ценностных ориентиров в возрасте 10-11 лет [3; 5]. На этом этапе они активно осваивают социальные нормы через взаимодействие с окружающими.

Основными направлениями ценностными ориентаций являются:

- альтруизм: ориентация на помощь другим и социальную ответственность.
- личностные интересы: установка на удовлетворение собственных потребностей и целей.
- социальный статус: стремление к признанию и уважению со стороны сверстников.

Информационное пространство, особенно социальные сети, оказывают значительное влияние на формирование социальных установок подростков. Исследования показывают, что длительное времяпрепровождение в интернете может привести к развитию негативных

социально-психологических установок, таких как эгоизм и ориентация на материальные ценности [8]. Подростки, проводящие более двух часов в день в интернете, чаще проявляют интерес к быстрому обогащению и удовлетворению личных интересов. Влияние технологий на подростков приводит к увеличению показателей эгоизма и материализма, снижению уровня социальной активности и взаимодействия с реальными людьми.

Формирование социальных установок в подростковом возрасте является сложным комплексным процессом, на который влияют различные факторы: семья, сверстники, социальные медиа. Особенности аттитюдов связаны с индивидуально-психологическими особенностями, ценностными ориентациями. Включенность в девиантную группу, чрезмерное увлечение компьютерными играми, излишняя погруженность в социальные сети негативно сказываются на формирование социальных установок. Понимание этих факторов может помочь родителям и педагогам более эффективно поддерживать подростков в их социальном развитии. Интеграция различных подходов в воспитании способствует созданию более гармоничной среды, способствующей формированию позитивных социальных установок и ценностей. Необходимы дальнейшие исследования для более глубокого понимания механизмов формирования социальных установок и их влияния на поведение подростков.

Литература и источники

1. Веселова, Т.С. Социальные установки и ценностные ориентиры у подростков с нормативным и задержанным темпом психического развития / Т.С. Веселова, В.А. Кудрявцев // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – № 6. – URL: https://science-education.ru/ru/article/view?id=16552 (дата обращения: 17.01.2025).

2. Ефимова, О.И. Особенности формирования системы ценностных ориентаций и социальных установок у девиантных подростков / О.И. Ефимова, А.А. Ощепков // Вестник ННГУ. – 2010. – №4. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-formirovaniya-sistemytsennostnyh-orientatsiy-i-sotsialnyh-ustanovok-u-deviantnyh-podrostkov (дата обращения: 15.01.2025).

3. Пирмагомедова, Э.А. Основные направления и особенности развития ценностной сферы личности в подростковом возрасте / Э.А. Пирмагомедова, Н.И. Азизова, Р.К. Пирмагомедова // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2016. – № 1. – С. 56-60. – URL: https://e.lanbook.com/journal/issue/297625 (дата обращения: 17.01.2025).

4. Плеханова, Е.М. Сущность социальных установок и их особенности в младшем школьном возрасте / Е.М. Плеханова, О.Б. Лобанова // Научное обозрение. Педагогические науки. – 2017. – № 5. – С. 152-161.

5. Фомина, А.П. Сравнительный анализ педагогических моделей формирования системы ценностей подростков из различных социальных групп в современной системе образования России / А. П. Фомина // Проблемы современного образования. — 2018. — № 6. — С. 142-149. – URL: https://e.lanbook.com/journal/issue/311979 (дата обращения: 17.01.2025).

6. Хаирова, С.И. Ценностно-смысловые установки подростков как предикторы социального поведения / С. И. Хаирова // Ученые записки Крымского федерального университета им. В.И. Вернадского. Социология. Педагогика. Психология. – 2024. – № 1 (76). — С. 153-165. – URL: https://e.lanbook.com/journal/issue/356267 (дата обращения: 17.01.2025

7. Шакурова, М.В. Социальное воспитание в школе : учебное пособие для вузов. — 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Издательство Юрайт, 2024. — 280 с. – URL: https://www.urait.ru/bcode/539814/p.196 (дата обращения: 17.01.2025).

8. Юдеева, Т.В. Особенности реагирования подростков на мнение сверстников в интернет-пространстве / Т. В. Юдеева // Ученые записки Крымского федерального университета им. В.И. Вернадского. Социология. Педагогика. Психология. – 2022. – № S. ––С. 195-205. – URL: https://e.lanbook.com/journal/issue/338861 (дата обращения: 15.01.2025).

Научный руководитель – к.ф.н., доцент Шамовская Т.В., ФГБОУ ВО «Кемеровский государственный университет»

УДК 159.9:618

Щукина В. Р. ИЗУЧЕНИЕ УРОВНЕЙ СФОРМИРОВАННОСТИ СВЯЗНОЙ РЕЧИ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

ФГБОУ ВО «Кемеровский государственный университет»
viktoriaaa28.04@gmail.com

Успешное освоение речи является важным условием для полноценного умственного и психического развития, а также для формирования разносторонней личности и активной социализации в обществе.

В дошкольном возрасте особое значение приобретает формирование связной речи, поскольку именно в этот период закладываются ее фундаментальные основы. Даже при отсутствии речевых нарушений этот процесс требует значительных усилий, а в случаях общего недоразвития речи (ОНР) его сложность возрастает в несколько раз [16].

Термин «общее недоразвитие речи» применяется к такой форме патологии речи у детей у детей, не имеющих нарушений слуха или интеллектуальных отклонений, но испытывающих трудности в освоении всех языковых компонентов: фонетики, лексики и грамматики [16].

Связная речь представляет собой высшую степень речевой деятельности, отражающую не только языковые способности, но и уровень интеллектуального развития.

Данное исследование было направлено на выявление актуального уровня сформированности связной речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. В работе применялась методика В. П. Глухова, разработанная для комплексной оценки связной речи у детей дошкольного возраста.

В обследовании участвовало 10 детей старшего дошкольного возраста с ОНР 3 уровня.

В целях комплексного обследования нами использовалась серия заданий, которая включает в себя см.таблицу 1 [5, 6].

Таблица 1

Задания для комплексной оценки связной речи у детей дошкольного возраста

Составление фразовых высказываний	1. Составление предложений по отдельным ситуационным картинкам («картинки-действия» по Л. С. Цветковой);
	2. Составление предложения по трем картинкам, связанным тематически.
Выполнение заданий для определения уровня сформированности и особенностей монологической речи	3. Пересказ текста (знакомой сказки или короткого рассказа);
	4. Составление рассказа по картинке или серии сюжетным картинок;
	5. Сочинение рассказа на основе личного опыта;
	6. Составление рассказа-описания.
Выполнение заданий с элементами творчества	7. Окончание рассказа по заданному началу;
	8. Придумывание рассказа на заданную тему.

Критерии оценивания заданий методики см. таблицу 2.

Таблица 2

Критерии оценки уровня сформированности связной речи по методике В. П. Глухова

Уровни сформированности связной речи	Баллы
Высокий	29-34 балла
Средний	23-28 баллов
Недостаточный	16-22 балла
Низкий	1-15 баллов

В ходе исследования было установлено, что общее количество баллов, набранных за выполненные задания, позволяет отнести уровень развития связной речи у старших дошкольников с ОНР к одной из четырех уровней: высокий, средний, недостаточный или низкий. Результаты, проведенного исследования представлены в таблице 3.

Таблица 3

Уровень сформированности связной речи у испытуемых детей

Уровень сформированности связной речи	Количество испытуемых детей
Высокий	0
Средний	2
Недостаточный	3
Низкий	5

Наглядно результаты представлены на Рис. 1.



Рис. 1. Уровень сформированности связной речи детей дошкольного возраста с ОНР

Таким образом, анализ результатов показал, что среди испытуемых преобладает низкий уровень сформированности связной речи и составляет 50% (5 детей). Связное речевое высказывание детей характеризуется нарушением логической последовательности при построении высказываний; отсутствием четких причинно-следственных связей в повествовании; частые паузы и пропуски значимых элементов сюжета; недостаточная

детализация описываемых событий. Самостоятельное формулирование мыслей вызывает существенные затруднения, и без дополнительной их речь остается малоинформативной и фрагментарной.

Недостаточный уровень составляет 30% (3 детей). Он проявляется в отдельных ошибках грамматического оформления высказываний; некотором ограничении активного словарного запаса; редких паузах при построении фраз; эпизодическом пропуске второстепенных деталей повествования. При этом важно отметить, что дети проявляют выраженную самостоятельность при выполнении заданий, хотя их речевые возможности остаются несколько ограниченными.

Средний уровень составляет 20% (2 детей). Связное речевое высказывание этих детей характеризуется: правильным использованием грамматических конструкций; логичным изложением мыслей с отражением причинно-следственных связей; наличием небольших пауз в речи; сохранением ключевых элементов рассказа без существенных пропусков. Таким образом, несмотря на незначительные затруднения в плавности изложения, эти испытуемые демонстрируют достаточно развитые навыки связной речи.

Проведенное исследование выявило существенные проблемы в формировании связной речи у старших дошкольников с общим недоразвитием речи. Полученные данные свидетельствуют о выраженных затруднениях в данной области, которые проявляются в следующих аспектах:

1. Лишь небольшое количество детей может самостоятельно создать логически завершенное повествование (рассказ);
2. В детских рассказах наблюдается нарушение логической структуры и отсутствие важных смысловых элементов;
3. Для активизации речевой деятельности большинству дошкольников необходима стимуляция в виде дополнительных вопросов;
4. Отмечается значительное ограничение активного словарного запаса;
5. В речевых высказываниях присутствуют многочисленные синтаксические и морфологические ошибки;
6. Зафиксированы устойчивые проблемы звукопроизношения и фонематического восприятия.

Литература и источники

1. Глухов В.П. Комплексный подход к формированию связной речи у детей дошкольного возраста с нарушениями речевого и познавательного развития: Монография. – Изд. 2-е, исправ. и перераб. – М.: В. Секачев, 2014. – 537 с
2. Глухов, В.П., Методика формирования навыков связных высказываний у дошкольников с общим недоразвитием речи: учебно-методическое пособие для студентов педагогических и гуманитарных вузов и практикующих логопедов / В.П. Глухов. – Изд. 2-е, испр. и доп. – М.: В. Секачев, 2014. – 232
3. «Логопатопсихология: учебное пособие для студентов» (под редакцией Р. И. Лалаевой, С. Н. Шаховской). М.: Владос, 2011

Научный руководитель – д-р психол. наук, доцент Белогай К.Н., ФГБОУ ВО «Кемеровский государственный университет».

МАТЕМАТИКА И ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ. ИСКУСТВЕННЫЙ ИНТЕЛЕКТ

УДК 004.8:37

Васькина О.Э., Хабарова М.Е., Прохоров В.В. ФИЛОСОФСКИЕ АСПЕКТЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

ФГБОУ ВО «Кемеровский государственный университет»,
vaskina81@yandex.ru,

Развитие информационных технологий упрощает доступ к информации и ее распространению. Искусственный интеллект не только трансформирует образовательные технологии, но и ставит перед философией вопросы о природе мышления, автономии и роли человека в эволюции знаний. Целью данной работы является анализ влияния искусственного интеллекта на образовательный процесс с учетом философских и этический аспектов.

В наше время в образовательном сообществе не у всех сложилось четкое представление о том, что такое искусственный интеллект (ИИ) – это область исследований, направленная на создание компьютерных агентов, обладающих интеллектом это, включает в себя разработку машин, которые могут обучаться и рассуждать, а также выполнять задачи требующие гибкости и адаптивности в различных средах [1]. В мире с каждым годом растет рынок ИИ к концу 2024 года уже 55% компаний используют искусственный интеллект, а по прогнозам аналитиков к 2030 году уже международный рынок вырастет еще в два раза. Просмотрев тенденцию перехода на ИИ можно отметить, что активное внедрение пришлось на 2017 год, в котором у международных компаний было зафиксировано вовлеченности около 20% [2].

Применение ИИ в образовании поднимет ряд этических вопросов таких как: сбор и анализ данных обучающихся (должны соответствовать нормам защиты персональных данных); алгоритмы могут усиливать существующие социальные неравенства; чрезмерная автоматизация может ограничить свободу выбора и критическое мышление и конечно же решения ИИ должны быть понятны преподавателям и обучающимся.

Мартин Хайдеггер предупреждал, что технологический «постов» превращает человека в ресурс системы [3]. В контексте ИИ это выражается в коммодификации данных студентов где их персональная информация становится сырьём для алгоритмов.

На сегодняшний день существует множество приложений/сайтов для поиска, обработки информации и других задач:

Chat gpt, perplexity, Bard – для быстрого поиска информации (ответы на вопросы по всем сферам жизни человека);

Forms.app Ai – сервер для создания опросов;

Autodraw, Flair Ai, Booth Ai, Stockimg Ai, Clipdrop – приложения, которые помогают в создании дизайнов;

Tome, Beautiful Ai, Writesonic, Steve, Murf Ai – инструменты для создания презнтаций и визуального контента;

Copy Ai, Jasper Ai, AlSEO – сайты, которые помогают при работе с текстом и преобразованием их;

DeepCode, 10web, Akkio, Replit – приложения предназначенные для написания программного кода;

Consensus, Trinka, Paperpal, Writesonic, Scholarcy – сайты для поиска информации, с указанием источников, которыми пользовался искусственный интеллект, на основе которого была получена информация;

Simplified, mutiny, ContentEdge, PepperType – программы, генерирующие контент, для маркетологов. Отличительной особенностью является отсутствие заимствования, т.е. представляет собой оригинальный, уникальный контент;

Adcreative, Bertha Ai, ArticleForge – нейросети, которые генерируют текст для описания, картинки в различных стилях, например под Ван Гога, Микеланджело и других художников, а также жанрах и видах изобразительного искусства (пейзаж, портрет, анималистический жанр и т.д.), направлений (модернизм и его значимые течения – кубизм, импрессионизм, экспрессионизм и т.д.);

Twain, Regio, Lavender, Warmer – сервисы, используемые для написания электронных писем, которые исправляют орфографические ошибки, создают исключительно деловую переписку, без ненужной «воды», подсказывает какие моменты необходимо исправить или отредактировать;

YatterPlus, quickchat, Typewise, Cohere – представляют собой чат-боты, обладающие глубокой архитектурой. Уникальными свойствами является: анализ источников, классифицирование данных и определение только важной информации, не теряя скорость и производительность.

Jukedeck, Boomy, Amper, Brain FM – приложения для написания музыкальных произведений, однако в этом случае нет необходимости, сидеть к примеру за фортепиано, подбирая гармонию, за вас все это сделает алгоритм, человеку необходимо выбрать стиль. Из плюсов создания музыкальных произведений является контроль над данной мелодией (как у композитора), и оригинальность звучания без заимствования и семплирования.

Выше представленные нейросети были созданы зарубежными программистами далее будут описаны российские нейросети:

Kandinsky – нейросеть, которая генерирует видео и фото по текствовому описанию (от компании «Сбер»).

GigaChat – нейросеть основанная на искусственном интеллекте с которой можно общаться в форме диалога на английском и русском языках (от компании «Сбер»).

ChatGPT, YandexGPT от «Яндекс» - используется для быстрого поиска в интернете, пересказывает написанную информацию в виде тезисов, редактирует тексты.

Visper – нейросеть для создания видеороликов, основываясь на текстах или аудио информации. На данном сайте можно создать своего неповторимого аватара (от компании «Сбер»).

Маэстро – нейросеть, в виде голосового помощника, для создания треков (от компании «Сбер»).

Большинство вышеприведенных приложений и сервисов во многом могут помочь студентам для поиска информации. При использовании приложений, которые генерируют презентации и фото материалы можно разнообразить и улучшить работы. Использование ИИ в качестве олицетворения картин подарит каждому незабываемое впечатление от похода в музей или галерею. Разрабатывать опросы, для научных исследований с учетом целевой аудитории.

Как отмечал, Герберт Маркузе: «технологическая рациональность превращается в инструмент господства» это проявляется в образовании где алгоритмы ИИ рискуют стандартизировать мышление, подчиняя его логике эффективности [4].

Из основных плюсов использования искусственного интеллекта является уменьшение время на планирование дел, наглядность изложения мыслей, создание уникального контента в разных областях, персонализированный подход и оптимизированная работа программ с преподавателем. Ввиду наличия компетенций преподавателя и изучении вопроса с разных сторон появляется возможность отправить запрос на получение необходимой информации и интерпретировать ее в нужном виде. Данный процесс помогает сэкономить время и применять новые технологии в образовательном процессе. Искусственный интеллект трансформирует образовательные методы, включая геймификацию (квесты, викторины) и темы для постановок или спектаклей (сценарии). Благодаря нейросетям у людей появилась возможность экономить

время в механической работе, и больше уделять время именно генерации уникальных проектов, свежих мыслей.

Несмотря на это все больше появляется «дипфейков» – ложной информации, которая вводит большинство пользователей информационными источниками в заблуждение. В качестве «помощников» в улучшении качества получения образовательного контента существуют приложения, обрабатывающие наличие источников искусственного интеллекта. Приложения определяют сгенерированные информационные источники, а также визуальную информацию. Чаще всего, например, картинки животных, созданных ИИ, представляют собой не настоящие их изображения, за последние полгода количество уже столько же, сколько сняли фотографы за 150 лет с момента получения первой фотографии.

Исследователи пользуются поиском информации для написания литературного обзора, и можно встретить сгенерированные абзацы или главы в работах. Ко всему прочему встречаются и написанные научные статьи, например, в sciencedirect созданные ИИ.

С каждым разом становится сложнее обрабатывать информацию, которая не прошла через искусственный интеллект.

В научном сообществе появляется все больше опасений, связанных со сложным поиском истинной информации. Преподаватели отмечают тенденцию, связанную с нежеланием студентов приходить к своим собственным мыслям. Поскольку намного проще становится задать вопрос в правильную нейросеть подождать несколько секунд и получить быстрый ответ, не читая информационные источники, чем рассуждать и приходить к своим собственным умозаключениям.

Таким образом ИИ представляет из себя помощника в обучении, которого удобно применять. При этом необходимо развивать критическое мышление и проверять получаемую информацию. Необходимо рассуждать на множество тем, с целью расширения кругозора, который будет сужаться при отсутствии информационной пропускательной способности людей. Чем больше развивается критическое мышление, тем легче человеку в дальнейшем отличить истинную информацию от сгенерированной без помощи сторонних приложений.

На основании вышеизложенной информации по данной теме было решено провести опрос среди студентов и преподавателей Кемеровского государственного университета об искусственном интеллекте разных сфер его применения. Анкета вопросов выглядит следующим образом:

1. Знаете ли вы что такое ИИ?
2. Когда вы узнали про ИИ?
3. Какими нейросетями или программами вы пользуетесь?
4. Помогает ли вам в работе/учебе использование ИИ?
5. Какую информацию вы чаще всего ищете?
6. Сможете ли вы определить сами сгенерированный текст или фотографии?
7. Как вы считаете, люди перестанут думать в скором времени, отдавая работу машинам или это способ упрощения поиска информации?
8. Каковы ваши опасения по поводу использования ИИ в обучении?
9. Какую роль ИИ будет играть в будущем в образовании?

По результатам проведенного анкетирования можно сделать следующие выводы:

- Большая часть опрашиваемых узнала о ИИ в период с 2020 по 2022, только 35,5% в течение этого года.
- Распространение ИИ получило через социальные сети, а через статьи и исследования 17,6%.
- 58,8% опрашиваемых могут определить сгенерированный текст и фотографии.
- 29,4% помает в работе и учебе использование ИИ.

- При поиске информации 41,1% используют ИИ для обучения, 35,3% для самообразования, 17,6% для прочтения новостей, а остальные не используют вообще.
- На 7 вопрос 58,8% ответили «нет», а 41,2 «да» (на основании данного вопроса можно сделать вывод, что люди перестанут развиваться и будут отдавать работу машинам).
- Больше половины из тех, кто использует ИИ удовлетворены качеством получаемой информации (не считая техническую).

На рисунке 1 представлена диаграмма по использованию нейросетей в процентном соотношении их использования.

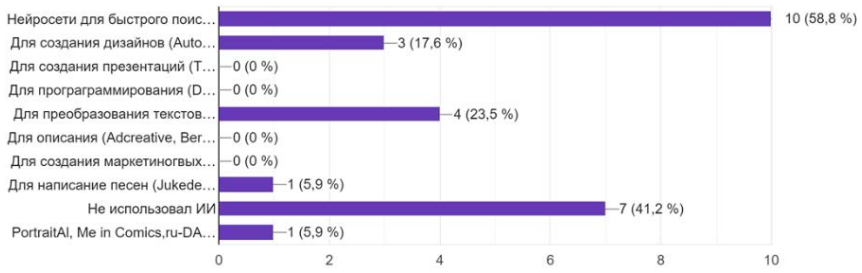


Рисунок 1 – Какими нейросетями или программами вы пользуетесь (3 вопрос)

На рисунке 2 представлена диаграмма по опасениям использования ИИ.



Рисунок 2 – Каковы ваши опасения по поводу использования ИИ в обучении (8 вопрос)

На рисунке 3 представлена диаграмма о роли в будущем ИИ.

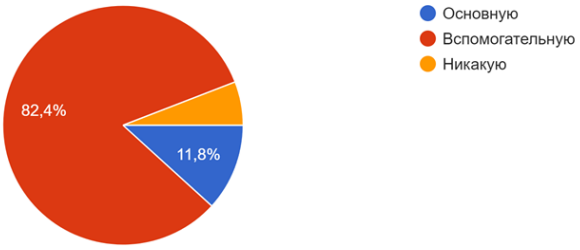


Рисунок 3 – Какую роль ИИ будет играть в будущем в образовании (9 вопрос)

Эти данные наглядно показывают осведомленность студентов, молодых ученых и преподавателей в теме искусственного интеллекта. Большинство знает, что такое искусственный интеллект и использует его. Однако ИИ не становится центром внимания человека – люди делегируют рутинную работу, для развития своих навыков и занимаясь больше научной или развлекательной (создание песен, рисования картин, оживление старых полотен и многое другое) деятельностью. При сравнении данных с показателями в интернет

источниках, можно отметить умение работать с ИИ у выбранной группы испытуемых. По исследованиям Яндекса всего 66% знают о наличии искусственного интеллекта, используют 24% [5].

Таким образом, основные вопросы, которые сегодня решает ИИ в жизни студентов: найти информацию по теме; исправить речевые ошибки и проверить грамматику; получить короткие тезисы из документа4 переписать текст другими словами; уделять больше внимания обучению ИИ и предлагать курсы по ИИ-грамотности; обучать преподавателей использованию разных ИИ-сервисов.

Однако есть и опасения. В каких вопросах студенты видят наибольшую уязвимость использования ИИ: конфиденциальность и безопасность данных; качество контента, который создаёт ИИ; предвзятость в оценках от ИИ; снижение качества и потеря значимости образования. Респонденты отмечают, что чрезмерная зависимость от ИИ может девальвировать академическую ценность образования.

В заключении хотелось бы отметить, что искусственный интеллект прочно закрепился в жизни людей. ИИ становится не только инструментом для автоматизации задач, но и фактором, влияющим на когнитивные процессы и философское осмысление знаний. На основании данных о тестировании можно свидетельствовать о том, что студенты и преподаватели используют ИИ в качестве помощи при работе с информацией, выполнении рутинных анализов и в качестве развлекательного контента. При этом большинство обучающихся не хотят, чтобы преподавание отдавалось исключительно искусственному интеллекту курсы, созданные и проведённые преимущественно с помощью ИИ, будут восприниматься значительно хуже «традиционных» занятий. В дальнейшем необходимо сохранить баланс между технологическими возможностями ИИ и необходимостью сохранения уникальности человеческого мышления.

Литература и источники

1. Buijsman S., Klenk M., van den Hoven J. Ethics of AI: Toward a “Design for Values” Approach // The Cambridge Handbook of the Law, Ethics and Policy of Artificial Intelligence / ed. by Nathalie A. Smuha. – Cambridge: Cambridge University Press, 2025. – P. 59–79.
2. Статистика данных [Электронный ресурс]. – URL: https://www.statista.com/forecasts/1474143/global-ai-market-size (дата обращения: 01.04.2025).
3. Хайдеггер М. Время и бытие: статьи и выступления. – М.: Республика, 1993. – 445 с.
4. Маркузе Г. Одномерный человек. – М.: Директ-Медиа, 2007. – 478 с. – URL: https://gtmarket.ru/library/basis/5440/5446 (дата обращения: 01.04.2025).
5. Использование генеративного ИИ в России (июнь 2024 года) [Электронный ресурс]. – URL: https://ict.moscow/research/ispolzovanie-generativnogo-ii-v-rossii-iiun-2024-goda/ (дата обращения: 01.04.2025).

УДК 004:33

Голдобина А.В., Андреева Е.Е. ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ НЕЙРОННЫХ СЕТЕЙ В ОБУЧЕНИИ ЭКОНОМИКЕ

ФГАОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет»
goldobinaalv@mail.ru, bulgackova@yandex.ru

В последние годы искусственный интеллект (далее – ИИ) стремительно развивается, преобразуя различные сферы человеческой деятельности [1]. Новые технологии обработки данных и автоматизации процессов, основанные на искусственном интеллекте, ежедневно совершенствуются и оказывают все большее влияние на нашу жизнь [2]. Искусственный интеллект, в частности, нейронные сети, стали движущей силой в таких областях, как медицина, робототехника и управление беспилотным транспортом. В сфере образования

также все активнее применяются современные технологии, такие как нейронные сети, которые демонстрируют впечатляющий прогресс [3]. Благодаря этому, их применяют в решении сложных задач, где традиционные алгоритмы оказываются неэффективными [4]. По мере совершенствования решений нейронные сети все шире используются в различных областях, включая образование [5].

В научной литературе существует несколько определений понятия «нейронные сети», обратимся к некоторым из них. Коллектив авторов В. Д. Литовченко, Е. Б. Щелкунов, Д. В. Робачинский, М. Е. Щелкунова определяют нейронную сеть как один из методов искусственного интеллекта. Авторы отмечают, что нейросетевые технологии широко используются для математического моделирования, анализа данных, распознавания образов и принятия решений. Они способны обучаться на основе данных и имитировать обработку информации мозгом [6]. Другими словами, нейронные сети – это один из инструментов искусственного интеллекта, имитирующий работу человеческого мозга, который символизирует связь интеллектуальных способностей человека и его деятельности. Г. Б. Муродова под нейронной сетью понимает математическая модель, а также ее программное или аппаратное воплощение, построенную по принципу организации и функционирования биологических нейронных сетей – сетей нервных клеток живого организма. Таким образом, исследователь уточняет, что это понятие возникло при изучении процессов, протекающих в мозге [7].

Сегодня основной задачей образования является подготовка нравственной и социально компетентной личности, готовой отвечать на разнообразные вызовы окружающего мира. Для этого требуются разработка инновационных форм обучения, использование новых учебно-методических средств и технологий [8]. Одной из таких технологий является искусственный интеллект. Действительно, использование нейросетей может быть эффективным в образовательной сфере [9]. Однако использование нейронных сетей, с одной стороны, помогает учителям в построении увлекательной и богатой возможностями образовательной среды, с другой стороны, ставит перед научным сообществом ряд правовых и этических проблем [10].

Возможность цифровизации образования можно использовать на предметах, где реализуется углубленное изучение экономики, например, на уроках финансовой грамотности, функциональной грамотности. Есть несколько вариантов использования нейронных сетей для объяснения материалов экономической направленности. Например, учитель может с помощью нейросети создавать новые экономические задачи, ситуации. Новизна заданий сможет привлечь особое внимание учеников к изучению экономики.

Но может быть и другая ситуация. Ученики и учитель могут вместе придумать определенную экономическую ситуацию или задачу, а после сделать запрос в нейронных сетях для ее решения. Далее будет уже происходить анализ ответа искусственного интеллекта. Например, ученики должны будут выбрать самый оптимальный вариант поведения, правильный выбор при определенных условиях. Это позволит ученикам улучшить навыки анализирования экономической ситуации и последствий каждого принятого решения.

Также учитель может привлечь учеников к изучению экономических теорий через анализ книг, поступков сказочных героев. Для этого педагог может использовать искусственный интеллект. Например, учитель может делать запросы у искусственного интеллекта на анализ поступков героев, а после обсуждать его вместе с классом. Так ученики могут согласиться с нейросетью или нет, высказав собственное мнение. Также после разбора с учениками неудачных поступков книжных персонажей учитель с помощью нейронных сетей может создать короткий видеоролик, в котором будет возможно посмотреть реализацию возможных правильных решений, предложенных классом.

Можно использовать нейросети для подготовки учеников по блоку «Экономика» в экзамене по обществознанию. В заданиях ЕГЭ есть задание во второй части на тему спроса и предложения товаров или услуг на различных рынках. В нем ученики должны написать

изменения, которые можно проследить через экономический график, а также предположить причину, которая повлияла в данной ситуации на рынок. Следовательно, можно предположить, что умение нейронных сетей моделировать экономические процессы, например, модели спроса и предложения поможет учителю создать достаточное количество экономических схем для подробного объяснения материала данной темы, а также для отработки навыка прослеживания причинно-следственных связей на практике.

Следует отметить, что на уроках экономики ученики изучают тему «Экономические циклы», которая сложна в изучении без наглядного материала. В данном случае нейронная сеть может помочь учителю на уроке или ученикам при выполнении домашнего задания проанализировать причины и последствия каждого этапа экономического цикла, что поможет при запоминании темы, которая также встречается в вопросах ЕГЭ по обществознанию в блоке «Экономика».

Таким образом, можно сделать вывод, что нейронные сети обладают значительным потенциалом для трансформации образования. Они способны улучшить процесс обучения, анализировать данные для понимания сложных образовательных моделей и предоставлять персонализированную обратную связь, что ведет к созданию более эффективных и адаптивных учебных систем, ориентированных на индивидуальные потребности учащихся [11]. Кроме того, искусственный интеллект может облегчить работу преподавателей, автоматизируя рутинные задачи и помогая в разработке креативных учебных материалов. Следовательно, нейронные сети обладают большим потенциалом в образовании, позволяя персонализировать обучение, анализировать данные и создавать адаптивные системы. Это делает процесс обучения более привлекательным и эффективным как для учеников, так и для педагогов. Однако важно помнить, что нейросети – это лишь инструмент, дополняющий традиционные методы обучения, и их результаты требуют критической оценки [12].

Литература и источники

1. Голдобина, А. В. Нейронные сети в образовательном процессе / А. В. Голдобина, И. В. Рожина // Актуальные вопросы преподавания математики, информатики и информационных технологий, 2024. – № 1. – С. 52-60. – EDN MZVCAL. URL: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=80486798 (дата обращения 05.04.2025).

2. Климентьев, Д. Д. Климентьева В. В. Анализ экспериментального применения нейронных сетей в разработке дидактических материалов по иностранным языкам / Д. Д. Климентьев, В. В. Климентьева // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета, 2024. – № 2 (70). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/analiz-eksperimentalnogo-primeneniya-neyronnyh-setey-v-razrabotke-didakticheskih-materialov-po-inostrannym-yazykam (дата обращения: 05.04.2025).

3. Шамсутдинова, Т. М. Проблемы и перспективы применения нейронных сетей в сфере образования / Т. М. Шамсутдинова // Открытое образование, 2022. – Т. 26, № 6. – С. 4-10. – DOI 10.21686/1818-4243-2022-6-4-10. – EDN UVOFLM. URL: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=50195839 (дата обращения: 05.04.2025).

4. Бабушкина, Н. Е. Нейронные сети как эффективный инструмент развития общества / Н. Е. Бабушкина, А. Д. Тыщенко // Инновационные технологии в машиностроении, образовании и экономике, 2020. – Т. 26, № 1(15). – С. 15-17. – EDN PYFZAZ. URL: https://www.elibrary.ru/item.asp?edn=pyfzaz (дата обращения: 05.04.2025).

5. Кадеева, О. Е. Чат-боты и особенности их использования в образовании / О. Е. Кадеева, В. Н. Сырицына // Информатика в школе, 2020. – № 10(163). – С. 45-53. – DOI 10.32517/2221-1993-2020-19-10-45-53. – EDN UQLYTR. URL: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=44382813 (дата обращения: 05.04.2025).

6. Литовченко, В. Д. Нейронные сети в современном образовании / В. Д. Литовченко, Е. Б. Щелкунов, М. Е. Щелкунова, Д. В. Робачинский // Вестник научного общества студентов,

аспирантов и молодых ученых, 2024. – № 1. – С. 53-57. – EDN VUQRDC.URL: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=65384708 (дата обращения: 05.04.2025).

7. Муродова, Г. Б. Нейронные сети в современном обществе: революция в повседневной жизни / Г. Б. Муродова // Вестник науки и образования, 2024. – № 3-1(146). – С. 58-62. – EDN CTPVQB. URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=65663195 (дата обращения: 05.04.2025).

8. Черказьянов, А. Д. Применение технологий искусственного интеллекта в образовании (на примере ChatGPT) / А. Д. Черказьянов, Е. Е. Андреева // Актуальные проблемы социогуманитарного образования: Сборник статей. – Екатеринбург: Уральский государственный педагогический университет, 2024. – С. 214-221. URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=67846067 (дата обращения: 06.04.2025).

9. Хабибуллин, И. Р. Актуальность использования нейросетей в образовательных целях / И. Р. Хабибуллин, О. В. Азовцева, А. Д. Гареев // Молодой ученый, 2023. – № 13(460). – С. 176-178. – EDN MCQBNQ. URL: https://elibrary.ru/MCQBNQ (дата обращения: 05.04.2025).

10. Терехова, Е. С. Анализ востребованности использования нейросетей для решения учебных задач / Е. С. Терехова, Н. Н. Пучкова, Л. В. Новикова // Научно-методический электронный журнал "Концепт", 2024. – № 8. – С. 1-17. – DOI 10.24412/2304-120X-2024-11123. – EDN KGRVCW. URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=68964992 (дата обращения: 05.04.2025).

11. Гарипова, Р. Ф. Импульсные нейронные сети в образовании / Р. Ф. Гарипова, Г. Н. Аглямзянова // Вестник Набережночелнинского государственного педагогического университета, 2024. – № 1(49). – С. 24-25. – EDN JQYOEZ. URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=67210214 (дата обращения: 05.04.2025).

12. Мишенина, М. В. Использование нейросетей для повышения мотивации на уроках истории и обществознания / М. В. Мишенина // Интерактивная наука, 2023. – № 10(86). – С. 40-43. – DOI 10.21661/r-561531. – EDN SPRQYB. URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=60776978 (дата обращения: 05.04.2025).

УДК 004.8

Люц В.А., Лияскина И.Г. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА ДЛЯ КОНТРОЛЯ КАЧЕСТВА ПРОДУКЦИИ ПИЩЕВОЙ ПРОМЫШЛЕННОСТИ

ФГБОУ ВО «Кемеровский государственный университет»
veronichkalutz@mail.ru, i.liyaskina@yandex.ru

В настоящее время пищевая промышленность сталкивается с многочисленными трудностями, связанными с обеспечением безопасности и качества выпускаемой продукции. Рост объемов производства, глобализация рынков и повышение потребительских требований обеспечивают необходимость внедрения новых, более эффективных методов контроля качества продукции. Традиционные подходы, основанные на инструментальных методах анализа, обладают рядом ограничений и становятся недостаточными для своевременного выявления дефектов, загрязнений и фальсификации продуктов [1,2].

Внедрение технологий искусственного интеллекта (ИИ) открывает новые возможности для повышения точности и оперативности контроля качества продукции. Автоматизированные системы на основе ИИ позволяют анализировать большие объемы данных в режиме реального времени, прогнозировать потенциальные риски и минимизировать влияние человеческого фактора. Использование методов ИИ и машинного обучения (МО) активно рассматривается для мониторинга технологических процессов, выявления несоответствий и оптимизации логических цепочек [3].

В данной работе рассматриваются основные направления использования ИИ для контроля качества пищевой продукции, а также анализируются примеры его практического применения. Целью работы являлся аналитический обзор отечественных и зарубежных

публикаций для выявления существующего опыта и определения перспектив дальнейшего использования ИИ в пищевой промышленности.

Методы ИИ и МО произвели революцию в области качества пищевых продуктов, внедряя инновационные решения для повышения безопасности и эффективности производства. Основные направления использования ИИ для контроля качества продуктов питания [2,4] представлены в таблице 1.

Развитие технологий ИИ оказывает все большее влияние на АПК и пищевую промышленность. Несмотря на то, что в России внедрение ИИ в сельском хозяйстве и перерабатывающей промышленности пока отстает от мировых тенденций, ситуация постепенно меняется. Несколько примеров успешного применения ИИ в данной сфере [5]:

- Интеллектуальная система «ВИСКОНТ.Свекла», разработанная компанией «Малленом Системс», оценивает качество сахарной свеклы непосредственно в кузове грузового автомобиля.с высокой точностью, что позволяет принимать более обоснованные решения о переработке (камеры фиксируют содержимое кузова, оценивая степень загрязнённости, объём ботвы, наличие сколов и подмороженность корнеплодов) [5,6];
- Прогнозная модель, разрабатываемая Softline Digital для международных производителей продуктов питания и кормов для животных (основной задачей системы является обеспечение стабильной влажности продукта, система учитывает множество факторов – от количества людей и сырья в помещении до погодных условий, таких как влажность воздуха, дождь или снег) [5];
- Сеть ВкусВилл в сотрудничестве с стартапом Art Intelligence разработали систему контроля качества фруктов и овощей (используя алгоритмы КЗ и нейросетевые модели, система анализирует фотографии продуктов, отправленные сотрудниками в чат-бот Telegram; в течение двух секунд ИИ определяет, следует ли списать товар или предложить его покупателям со скидкой по программе «зелёный ценник») [7];
- Российские ученые из Сколтеха разработали инновационную ИИ-систему для контроля качества овощей и фруктов (она использует мультиспектральную съемку в ближнем инфракрасном диапазоне (900-950 нм) для выявления дефектов на ранних стадиях, еще до их появления на поверхности; система классифицирует повреждения и определяет дальнейшую судьбу продукта – отбраковка или отправка на вторичную переработку) [8];
- Coca-Cola и PepsiCo применяют алгоритмы КЗ для выявления возможных дефектов, такие как повреждения упаковки, ошибки в печати логотипов или неточности в цветопередаче (алгоритмы МО помогают компаниям анализировать состав своих напитков, контролируя уровень сахара, кислотности и газированности) [9].

Таблица 1 – Основные направления использования ИИ для контроля качества продуктов питания

Направления ИИ для контроля качества продуктов пищевой промышленности	**Описание**
Компьютерное зрение (КЗ)	Обеспечивает тщательный и автоматизированный анализ изображений и видео, позволяя проводить высокоточный контроль качества. Система КЗ способна различать малейшие вариации цвета, размера и формы.
Спектроскопия и сенсоры	Анализ данных, полученных с помощью спектроскопических методов и различных датчиков. Измеряются такие показатели, как содержание влаги, уровень pH и химический состав. За счет полученных данных, ИИ делает выводы о питательной ценности, зрелости и свежести

	продуктов.
Предиктивное моделирование	Данный метод использует исторические и текущие данные для прогнозирования потенциальных проблем с качеством выпускаемой продукции. Он облегчает мониторинг производственных процессов, позволяя системе предвидеть риски порчи и загрязнения.
Датчик реального времени – Интернет вещей (IoT)	Устройства IoT, оснащенные датчиками, собирают данные, а системы ИИ оперативно анализируют их, выявляя отклонения и позволяя немедленно принимать корректирующие меры.
Принятие решений на основе больших данных (Big Data)	Позволяет анализировать большие объемы данных из различных источников (отзывы клиентов, лабораторные испытания, производственные записи).

Проведенный анализ научных отечественных и зарубежных источников, а также практических примеров внедрения ИИ для контроля качества продуктов пищевой промышленности подтверждает, что его использование позволяет значительно сократить риски загрязнения, выявляя потенциальных загрязнителей и патогены, повысить стандарты безопасности и обеспечить объективную оценку характеристик продукции. Технологии искусственного интеллекта повышают точность контроля, исключая влияние человеческого фактора, минимизируют ошибки и сокращают количество отзывов продукции. Автоматизированный системы на основе ИИ выявляют отклонения и быстро реагируют на потенциальные риски, что способствует оптимальному использованию ресурсов и снижению потерь.

Перспективы применения ИИ для контроля качества продукции пищевой промышленности связаны с его интеграцией в «умные» производственные системы, развитием алгоритмов предиктивного анализа, совершенствованием методов выявления фальсификаций и автоматическим мониторингом цепочки поставок на всех этапах. Дальнейшие разработки в этой области позволят повысить эффективность и доступность ИИ-решений для производителей продуктов питания.

Литература и источники

1. Sahni V., Srivastava S., Khan R. Modelling techniques to improve the quality of food using artificial intelligence //Journal of Food Quality. – 2021. – Т. 2021. – №. 1. – С. 2140010.
2. Mavani N. R. et al. Application of artificial intelligence in food industry—a guideline //Food Engineering Reviews. – 2022. – Т. 14. – №. 1. – С. 134-175.
3. Castillo O., Meliif P. Automated quality control in the food industry combining artificial intelligence techniques with fractal theory //WIT Transactions on Information and Communication Technologies. – 2024. – Т. 10.
4. Исса, А. Перспективные разработки технологий искусственного интеллекта в мясной промышленности / А. Исса // Роговские чтения : сборник докладов научно-практической конференции с международным участием, Москва, 16 декабря 2022 года. – Курск: Закрытое акционерное общество "Университетская книга", 2023. – С. 166-171.
5. Электронный ресурс: ИИ-решения в российском пищпроме – от контроля качества до прогнозирования спроса / Хабр
6. Электронный ресурс: Система оценки качества сахарной свеклы на этапе приемки / Прослеживаемость в промышленности / Продукты
7. Электронный ресурс: ВкусВилл внедряет ИИ для контроля качества фруктов и овощей
8. Электронный ресурс: В Сколтехе разработали ИИ-систему для проверки овощей и фруктов - MLTimes

9. Электронный ресурс: Искусственный Интеллект залез в бутылку: как Coca-Cola и Pepsi добавляют ИИ в газировку для роста продаж — AI-Активистка на vc.ru

Научный руководитель– д.т.н., профессор Иванова С.А., ФГБОУ ВО «Кемеровский государственный университет»

УДК 004.42

Пронин В.В. РАЗРАБОТКА СЛОЁНОЙ МИКРОСЕРВИСНОЙ АРХИТЕКТУРЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПЛАТФОРМЫ С ПРИМЕНЕНИЕМ СОВРЕМЕННЫХ ИНТЕРНЕТ-ТЕХНОЛОГИЙ

ФГБОУ ВО «Вологодский государственный университет»
ProVad2017@yandex.ru

Введение. Современные образовательные платформы сталкиваются с проблемами масштабируемости, гибкости и удобства взаимодействия между учениками и преподавателями. Большинство монолитных решений затрудняют внедрение новых функций, что ограничивает развитие системы. В статье предлагается разработка слоёной микросервисной архитектуры, обеспечивающей разделение сервисов, лёгкость интеграции новых возможностей и устойчивость к высоким нагрузкам [1, 2].

Постановка задачи. Необходимо спроектировать архитектуру образовательной платформы, обеспечивающую проведение онлайн-занятий и тестирование, использование виртуальных лабораторий. В образовательную платформу должна быть интегрирована система оплаты. Решение должно быть масштабируемым, поддерживать простую интеграцию новых сервисов и стабильную работу при росте числа пользователей, а также использовать современные интернет-технологии.

Функциональные требования к образовательной платформе. Система предлагает широкий спектр возможностей для пользователей, включая регистрацию и аутентификацию с подтверждением электронной почты, авторизацию через e-mail и пароль или социальные сети, а также восстановление пароля. Пользователи должны иметь возможность заполнять свои профили, предоставляя информацию о себе, например, имя, возраст, интересы для опыт работы, методы преподавания. Ученики должны иметь возможность оценивать преподавателей через систему рейтингов и отзывов.

Платформа включает в себя функционал для поиска и фильтрации преподавателей по предмету, методике, стоимости и рейтингу, а также просмотр детальной информации о преподавателе и возможность добавлять преподавателей в избранное. Ученики могут выбрать курс и преподавателя, оплатить занятия через различные платежные системы, а также воспользоваться гибкой системой тарифов, которая включает разовые занятия, подписку и пакеты уроков.

Занятия можно организовать по расписанию, используя встроенный календарь, который также поддерживает напоминания о предстоящих уроках и возможность их отмены или переноса. Обратная связь между преподавателем и учеником осуществляется через чат, а также через систему уведомлений, которая информирует о новых сообщениях, уроках, оплатах и других событиях.

Для обеспечения эффективной работы системы важно учитывать производительность и масштабируемость, с возможностью быстрой загрузки страниц и оптимизированной работы с видео и интерактивными сервисами. Система должна обеспечивать высокий уровень безопасности данных, включая шифрование и защиту платежей, а также внедрены системы защиты от спама и мошенничества.

Важным аспектом является надежность системы с резервным копированием и автоматическим восстановлением работы в случае сбоя, что гарантирует высокий уровень

доступности платформы. Для международных пользователей должна быть предусмотрена поддержка нескольких языков, а также адаптация валют и платежных систем. Система должны быть совместима с популярными браузерами и интегрируется с внешними сервисами.

Архитектура платформы. Для создания архитектуры нужно учитывать минимальные функциональные требования. В ходе проектирования было выделено 5 слоёв:

1. Клиентский слой (Frontend Layer). Этот слой отвечает за взаимодействие с пользователями (учениками и преподавателями). Реализуется с возможностью адаптации под мобильные устройства. Слой включает элементы для построения пользовательского интерфейса, связи с сервером и видео звонков, а также для чатов и уведомлений в реальном времени. Используемые технологии: NextJS, WebRTC, WebSocket, REST.

2. API-шлюз (API Gateway Layer). Этот слой является входной точкой для всех клиентских запросов. Он распределяет нагрузку между микросервисами, управляет авторизацией и безопасностью. Используемые технологии: Nginx, JWT.

3. Сервисный слой (Service Layer). Этот слой состоит из набора независимых микросервисов, каждый из которых отвечает за отдельную часть бизнес-логики. Важно отметить, что именно в этот слой можно добавлять новые сервисы, реализующие новый функционал. Сервисы могут быть написаны на разных языках программирования, главное, чтобы они поддерживали работу с поддерживаемыми базами данных, REST и брокерами сообщений.

4. Слой хранения данных (Data Layer). Каждый микросервис работает со своей собственной базой данных, обеспечивая независимость и отказоустойчивость системы. Используемые технологии: PostgreSQL, MongoDB, Redis, Amazon S3.

5. Слой управления и мониторинга (Monitoring & Management Layer). Этот слой обеспечивает контроль за работой всей системы. Используемые технологии: Prometheus, Grafana, Docker, Kubernetes, Kafka.

Результаты. Предложенная слоёная микросервисная архитектура образовательной платформы обладает рядом преимуществ перед традиционной монолитной архитектурой [3], обеспечивая гибкость, масштабируемость и отказоустойчивость. В отличие от монолитного подхода, при котором любое изменение требует переработки и развертывания всей системы, микросервисы позволяют легко добавлять новые функции, обновлять отдельные компоненты без остановки сервиса и распределять нагрузку между независимыми сервисами. По сравнению с классической микросервисной архитектурой, использование слоёв обеспечивает чёткую организацию системы: API-шлюз регулирует потоки данных и безопасность, сервисный слой изолирует бизнес-логику, а уровень хранения данных гарантирует независимость каждого микросервиса.

Выбор технологий обусловлен требованиями к производительности, надёжности и удобству работы платформы. Next.js позволяет создавать быстро загружаемые и адаптивные интерфейсы, а WebRTC и WebSocket обеспечивают низкую задержку в видеозвонках и чате. Nginx и JWT используются для балансировки нагрузки и безопасности, а раздельное хранение данных в PostgreSQL, MongoDB, Redis и Amazon S3 повышает скорость работы и устойчивость к сбоям. Prometheus, Grafana и Kafka помогают контролировать состояние системы и анализировать потоки данных [4, 5]. Применение Docker и Kubernetes делает систему легко масштабируемой и управляемой. Такая архитектура позволяет эффективно поддерживать большие нагрузки, интегрировать новые сервисы и обеспечивать высокий уровень доступности и безопасности платформы.

Заключение. Разработанная слоёная микросервисная архитектура образовательной платформы демонстрирует значительные преимущества по сравнению с монолитными и классическими микросервисными подходами. Чёткое разделение системы на слои — клиентский, API-шлюз, сервисный, слой хранения данных и мониторинга — обеспечивает гибкость, масштабируемость и отказоустойчивость. Благодаря микросервисному подходу

новые функции можно легко интегрировать без влияния на существующий функционал, а использование API-шлюза позволяет эффективно управлять нагрузкой и безопасностью.

По сравнению с монолитной архитектурой предложенное решение устраняет проблемы высокой связанности компонентов, сложного обновления и низкой масштабируемости [6]. В отличие от традиционной микросервисной модели, слоёная архитектура упрощает управление сервисами, обеспечивая более структурированную работу системы. Применение современных технологий, таких как WebRTC, Kubernetes, Redis и Kafka, делает платформу высокопроизводительной, удобной для пользователей и устойчивой к высоким нагрузкам [7]. Таким образом, предложенный подход создаёт надёжную основу для развития образовательной платформы, обеспечивая её долгосрочную эффективность и конкурентоспособность.

Литература и источники

1. Фаулер, М. Архитектура программного обеспечения: принципы и практики / М. Фаулер. – М.: Диалектика, 2021. – 464 с. – ISBN 978-5-907114-71-4.
2. Кочкин, Д. В. Проектирование и конструирование программного обеспечения: учебное пособие / Д. В. Кочкин, А. Н. Швецов. – Вологда: Вологодский государственный университет, 2023. – 127 с. – ISBN 978-5-907606-66-1. – EDN JCEZKE.
3. Ньюмен, С. Создание микросервисов. Проектирование, развертывание и сопровождение / С. Ньюмен. – СПб.: Питер, 2021. – 368 с. – ISBN 978-5-4461-1635-1.
4. Смирнов, П. А. Веб-приложение на основе технологии PWA для управления студенческими проектами / П. А. Смирнов, Д. В. Кочкин // Интеллектуально-информационные технологии и интеллектуальный бизнес (ИНФОС-2024): материалы Пятнадцатой Международной научно-технической конференции, Вологда, 27–28 июня 2024 года. – Вологда: Вологодский государственный университет, 2024. – С. 29-33. – EDN WQVRWM.
5. Инструментальные средства информационных систем: методы и средства агентно-ориентированного моделирования сложных систем: Учебное пособие / А. Н. Швецов, С. В. Дианов, Д. В. Кочкин, Д. С. Дианов. – Вологда: Вологодский государственный университет, 2024. – 136 с. – ISBN 978-5-00239-025-0. – EDN SOJVFC.
6. Ричардсон, К. Микросервисная архитектура: разработка и сопровождение / К. Ричардсон. – СПб.: Питер, 2019. – 352 с. – ISBN 978-5-4461-0906-3.
7. Краснов, А. А. Разработка системы тестов для тестирования веб-приложения / А. А. Краснов, Д. В. Кочкин // Вестник Вологодского государственного университета. Серия: Технические науки. – 2024. – № 3(25). – С. 43-48. – EDN DDKDCO.

Научный руководитель - к.т.н., доцент Кочкин Д.В., ФГБОУ ВО «Вологодский государственный университет»

УДК 004.42

Сливницин В.М. **ПРИМЕНЕНИЕ ПАТТЕРНОВ ПРОЕКТИРОВАНИЯ В РАЗРАБОТКЕ ВИЗУАЛИЗАТОРА АЛГОРИТМОВ**

ФГБОУ ВО «Вологодский государственный университет»
sliw.vladisl@yandex.ru

В статье рассматривается применение паттернов проектирования при разработке визуализатора алгоритмов на примере очереди с приоритетами на основе двоичной кучи. Описаны ключевые паттерны, такие как *Команда*, *Снимок*, *Наблюдатель*, *Стратегия*, *Декоратор*, *Медиатор* и *Состояние*, а также их роль в создании архитектуры приложения. Приведены практические примеры из проекта, демонстрирующие, как паттерны решают

типичные проблемы разработки: инкапсуляцию операций, отмену действий, динамическое обновление интерфейса и переключение между алгоритмами [1].

Введение. При создании программного обеспечения важно не только правильно реализовать алгоритмы, но и грамотно спроектировать архитектуру приложения. Это особенно заметно в образовательных проектах. Например, в визуализаторах алгоритмов.

Такие системы должны обладать следующими свойствами [2]: *Отделение логики данных от интерфейса.* Если код работы программы «смешан» с кодом отрисовки, это усложняет и поддержку, и добавление новых функций; *Гибкость*. Важно, чтобы новые возможности (например, поддержка разных типов куч) можно было добавлять без переписывания всей системы; *Интерактивность*. Пользователь должен видеть изменения в режиме реального времени.

Основные преимущества предложенного подхода: Гибкость архитектуры за счет четкого разделения ответственности; Упрощение процесса добавления новой функциональности; Обеспечение надежности и предсказуемости поведения системы; Возможность повторного использования компонентов.

Архитектура системы. Основой системы стал модульный подход (рисунок 1), который позволил четко разделить ответственность между компонентами и обеспечить простоту дальнейшей модификации. Такой выбор был обусловлен необходимостью: изолировать код визуализации от бизнес-логики, чтобы изменения в интерфейсе не влияли на работу алгоритмов, а также упростить добавление новых функций, таких как поддержка разных типов куч или расширенное логирование.

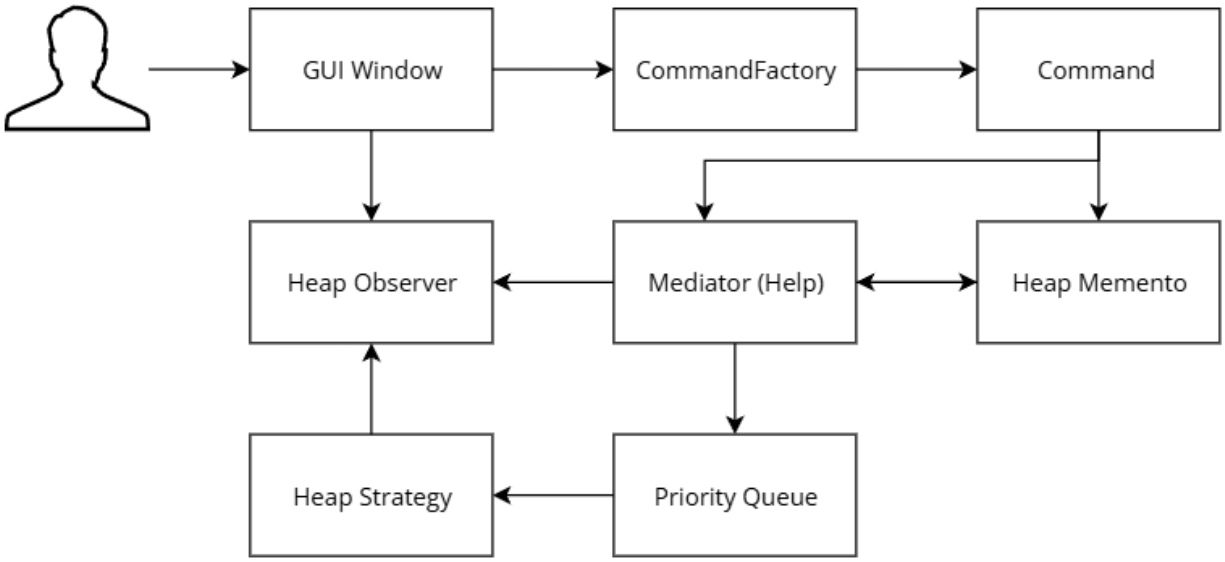


Рисунок 1 – Схема взаимосвязей модулей

Рассмотрим модули системы более подробно.

GUI Window: модуль отвечает за пользовательский интерфейс. Он предоставляет кнопки для добавления и удаления элементов, а также для отмены операций. Когда пользователь нажимает кнопку, модуль передает запрос на создание команды. Также он управляет состоянием интерфейса, например, блокирует кнопку удаления, если куча пуста.

CommandFactory: модуль создает команды, такие как добавление элемента и удаление элемента. Кроме того, он добавляет к команде декоратор LoggingDecorator, чтобы добавить возможность ведение истории действий пользователя.

Command: модуль инкапсулирует операции (добавление и удаление элементов) в виде объектов команд. Каждая команда знает, как выполнить свою задачу (например, добавить элемент в кучу) и как отменить ее (например, удалить элемент и восстановить предыдущее состояние). Для отмены операций команды используют HeapMemento.

Mediator (Help): модуль является центральным управляющим компонентом. Он отвечает за взаимодействие между очередью с приоритетом (Priority Queue) и другими модулями. Когда команда выполняет операцию, Mediator сохраняет текущее состояние кучи в Heap Memento, чтобы можно было впоследствии отменить операцию. Также он уведомляет Heap Observer об изменениях в куче, чтобы обновить её графическое представление.

HeapMemento: модуль отвечает за хранение состояния кучи. Когда команда выполняет операцию, Mediator сохраняет текущее состояние кучи в Heap Memento. Если пользователь отменяет операцию, Mediator восстанавливает состояние кучи из Heap Memento.

Priority Queue: модуль реализует логику очереди с приоритетом. Он поддерживает различные варианты реализации кучи (max-heap, min-heap) и предоставляет методы для добавления и удаления элементов. Для выполнения операций с кучей используется класс HeapStrategy.

Heap Strategy: модуль определяет алгоритмы для работы с кучей. Он поддерживает две стратегии: максимальная и минимальная кучи. Каждая стратегия реализует методы, которые поддерживают структуру кучи после добавления или удаления элементов.

Heap Observer: модуль отвечает за визуализацию кучи. Когда Mediator уведомляет его об изменениях в куче, Heap Observer обновляет визуализацию, отображая кучу в виде дерева.

Применение шаблонов при проектировании архитектуры. Рассмотрим шаблоны, которые могут быть применены при проектировании архитектуры системы. Для каждого шаблона приведено его назначение и результаты применения.

Паттерн *Команда* (Command) был использован для инкапсуляции операций (добавление и удаление элементов) в виде объектов. Его применение позволило отделить логику выполнения операций от интерфейса пользователя. Применение паттерна позволило упростить добавление новых команд и реализовать отмену действий пользователя.

Паттерн *Снимок* (Memento) был применен для сохранения и восстановления состояния кучи. Этот механизм применяется при отмене и повторении действий пользователя.

Паттерн *Наблюдатель* (Observer) использовался для автоматической перерисовки внешнего вида кучи, при изменении её состояния. Паттерн позволил достичь уменьшения связанности модулями, сделав систему более гибкой.

Паттерн *Стратегия* (Strategy) позволил реализовать поддержку различных видов куч (max-heap и min-heap). Благодаря применению стратегии удалось реализовать переключение между различными видами кучи в реальном времени.

Паттерн Декоратор (Decorator) использовался для добавления логирования к паттерну команда. Благодаря декоратору удалось избежать усложнения кода команды и смешения различных обязанностей в рамках одного класса.

Паттерн *Состояние* (State) позволил реализовать динамическое изменение пользовательского интерфейса в зависимости от состояния кучи, например, блокировка некоторых кнопок при пустой куче.

Применение паттернов проектирования позволило повысить гибкость архитектуры, реализовать отмену и повторение действий пользователя, а также сделало систему более гибкой для внесения изменений и добавления новых функций [3]. Модульная архитектура упрощает сопровождение и обеспечивает масштабирование системы [4].

Заключение. Разработка визуализатора алгоритмов на основе паттернов проектирования позволила создать модульную, гибкую и расширяемую систему [5]. Практическая реализация очереди с приоритетами подтвердила, что использование паттернов (Команда, Снимок, Наблюдатель, Стратегия и т.д.) эффективно решает типичные задачи в интерактивных desktop приложениях. Разработанная архитектура позволяет обеспечить [6]: разделение логики и интерфейса; реализацию отмены и повторения действий; добавление новых алгоритмов управления кучей; автоматическое обновление пользовательского интерфейса и рисование кучи при внесении изменений.

Литература и источники

1. Приемы объектно-ориентированного проектирования. Паттерны проектирования / Э. Гамма [и др.]; [пер. с англ. А. Слинкин]. – Москва [и др.]: Питер, 2012. – 366 с.

2. Кочкин, Д. В. Проектирование и конструирование программного обеспечения: учебное пособие / Д. В. Кочкин, А. Н. Швецов. – Вологда: Вологда, 2023. – 127 с. – ISBN 978-5-907606-66-1. – EDN JCEZKE.

3. Андрианов, И. А. Программирование на языке C++: учебное пособие / И. А. Андрианов, Д. В. Кочкин, С. Ю. Ржеуцкая. – Вологда: Вологодский государственный университет, 2018. – 276 с. – ISBN 978-5-87851-765-2. – EDN YXKXIW.

4. Duplicate and Plagiarism Search in Program Code Using Suffix Trees over Compiled Code / I. Andrianov, S. Rzheutskaya, A. Sukonschikov [et al.] // Conference of Open Innovations Association, FRUCT. – 2020. – No. 26. – P. 16-22. – EDN SGOCRO.

5. Распределенные интеллектуальные информационные системы и среды / А. Н. Швецов, А. А. Суконщиков, Д. В. Кочкин [и др.]; Под редакцией А.Н. Швецова и А.А. Суконщикова. – Курск: Закрытое акционерное общество "Университетская книга", 2017. – 197 с. – ISBN 978-5-9909988-3-4. – EDN YNAOSP.

6. Инструментальные средства информационных систем: методы и средства агентно-ориентированного моделирования сложных систем: Учебное пособие / А. Н. Швецов, С. В. Дианов, Д. В. Кочкин, Д. С. Дианов. – Вологда: Вологодский государственный университет, 2024. – 136 с. – ISBN 978-5-00239-025-0. – EDN SOJVFC.

Научный руководитель - к.т.н., доцент Кочкин Д.В., ФГБОУ ВО «Вологодский государственный университет»

УДК 004.42

Сорокин Д.О. ПРИМЕНЕНИЕ ШАБЛОНА MVC ПРИ РАЗРАБОТКЕ WEB ПРИЛОЖЕНИЯ КНИЖНОГО МАГАЗИНА

ФГБОУ ВО «Вологодский государственный университет»
dima.sorokin040803@gmail.com

Введение. MVC (Model-View-Controller) – это архитектурный стиль, который уже несколько десятилетий остается одним из ключевых подходов в разработке веб-приложений [1, 2]. Его популярность обусловлена четким разделением логики, данных и интерфейса, что особенно важно в сферах, где требуется гибкость, масштабируемость и удобство поддержки. Веб-приложения часто строятся на основе MVC, поскольку этот паттерн позволяет эффективно управлять каталогами товаров, корзинами покупок, заказами и пользовательскими сессиями. В работе рассматривается применение шаблона MVC при разработке web-приложения книжного магазина. Шаблон MVC был выбран с целью упрощения разработки, улучшения наглядности кода и облегчения модфиикации [3].

Постановка задачи. В рамках разработки книжного магазина были поставлены следующие задачи: Организация структуры приложения – разделение кода на логические компоненты (модели, представления, контроллеры) для удобства разработки и поддержки; Реализация CRUD-операций – обеспечение функциональности создания, чтения, обновления и удаления данных о книгах, авторах и заказах; Обработка пользовательских запросов – корректная маршрутизация и обработка действий пользователя (поиск, фильтрация, добавление в корзину); Обеспечение информационной безопасности приложения с разграничением прав доступа и распределением ролей.

Шаблон MVC был выбран по следующим причинам [4, 5]: Разделение ответственности – каждая часть приложения выполняет свою задачу, что упрощает тестирование и модификацию кода; Гибкость и масштабируемость – добавление новых функций (например,

системы рецензий или рекомендаций) не требует переработки всей архитектуры; Удобство поддержки – благодаря модульности, разные разработчики могут работать над отдельными компонентами одновременно.

Понятие MVC: определение и характеристики. По сути, MVC – это шаблон проектирование ПО, который разделяет приложение на три взаимосвязанных компонента [6]: 1) модель (данные и бизнес-логика), 2) представление (отображение данных) и 3) контроллер (обработка событий).

Разберём применения шаблона MVC при разработке архитектуры книжного магазина:

1. Модель. В модель входят не только данные, но и методы работы с ними – бизнес-логика. Эта часть управляет хранением, обработкой и валидацией данных и не зависит от представления этих данных пользователю. У книжного магазина сущности в базе данных, такие как: книги, авторы, заказы, корзина и т. д. Эти сущности отображаются в приложении посредством классов Book, Author, Order, Cart и т.д. Именно с экземплярами этих классов и работает приложение.

2. Представление. В представление входит отображение данных. Особенностью этого компонента является то, что он получает информацию от модели, но не изменяет её напрямую. Для книжного магазина к представлению можно отнести HTML странички.

3. Контроллер. В контроллер входит обработка пользовательского ввода и контроль взаимодействия модели и представления.

Реализация приложения. Для разработки web-приложения книжного магазина на основе шаблона MVC был выбран следующий технологический стек:

- Spring Boot – как основной фреймворк для быстрой настройки и запуска приложения, обеспечивающий удобное управление зависимостями и встроенный сервер.

- Thymeleaf – в качестве шаблонизатора для динамического рендеринга HTML-страниц на стороне сервера, что позволяет интегрировать данные из Java-кода в представления.

- Spring Security – для реализации аутентификации и авторизации, разграничения прав доступа между обычными пользователями и администраторами.

В Spring Boot реализована поддержка шаблона MVC. С помощью системы аннотаций (метаданные о классах) необходимо помечать связь классов с компонентами MVC, например, @Controller – класс-контроллер.

В Spring Boot для взаимодействия с базой данных используется Java Persistence API (JPA), который позволяет работать с данными в декларативном стиле, минимизируя ручное написание SQL-запросов. Основным элементом доступа к данным являются интерфейсы-репозитории, помеченные аннотацией @Repository или расширяющие JpaRepository.

Получение данных происходит следующим образом:

1. Создание репозитория. Для каждой сущности (например, Book, Author, Order) создаётся отдельный интерфейс, наследуемый от JpaRepository<T, ID>, где: T – класс сущности (например, Book); ID – тип первичного ключа (например, Long).

2. Стандартные методы JpaRepository. Spring Data JPA предоставляет готовые CRUD-операции без необходимости их реализации: findAll() – получить все записи; findById(id) – найти по ID (возвращает Optional<T>); save(entity) – сохранить или обновить сущность; deleteById(id) – удалить по ID; count() – получить количество записей.

Бизнес-логика приложения была вынесена в сервисные классы (Service Layer), инкапсулирующие операции с данными: BookService – управление каталогом книг (добавление, редактирование, поиск, фильтрация); AuthorService – работа с авторами (создание, обновление, удаление); OrderService – обработка заказов (формирование, изменение статуса, история покупок); UserService – управление пользователями (регистрация, аутентификация, роли). Эти сервисы вызываются в контроллерах (BookController, OrderController, AuthController), которые обрабатывают HTTP-запросы и возвращают соответствующие представления или данные [7, 8].

Веб-приложение книжного магазина, построенное на Spring Boot + MVC, предоставляет

пользователю удобный интерфейс для просмотра каталога, управления корзиной и оформления заказов. Взаимодействие происходит через HTTP-запросы, которые обрабатываются контроллерами, а данные сохраняются/извлекаются через JPA-репозитории.

Основные маршруты представлены в следующей таблице 1.

Таблица 1 - Маршрутизация пользователя

Действие	HTTP-метод	Эндпоинт	Контроллер	Описание
Просмотр списка книг	GET	/booklist	BookController	Вывод всего каталога
Просмотр книги	GET	/book?id=	BookController	Детальная страница книги
Добавление в корзину	POST	/cart/add?id=	CartController	Добавление книги в корзину
Просмотр корзины	GET	/cart	CartController	Отображение текущих товаров
Просмотр заказов	GET	/my-orders	OrderController	Просмотр всех заказов пользователя
Оформление заказа	POST	/place-order?addr=	OrderController	Создание заказа из корзины
Регистрация	GET	/register	AuthController	Форма регистрации
Регистрация (отправка)	POST	/register	AuthController	Обработка данных регистрации
Вход в систему	GET	/login	AuthController	Форма входа

Веб-приложение использует Spring Security для разграничения прав доступа в зависимости от роли пользователя. Реализована трехуровневая система доступа: Анонимные пользователи – могут просматривать каталог книг; Авторизованные пользователи – могут управлять корзиной и оформлять заказы. Администраторы – могут добавлять/редактировать книги, управлять пользователями и т. д.

Выводы. В результате применения шаблона MVC были успешно решены поставленные задачи: приложение получило четкую структуру, все основные функции книжного магазина работают корректно, а код остается поддерживаемым, безопасным и готовым к дальнейшему расширению [9]. Использование MVC позволило упростить процесс разработки и минимизировать возможные ошибки за счет разделения логики приложения.

Литература и источники

1. Приемы объектно-ориентированного проектирования. Паттерны проектирования / Э. Гамма [и др.]; [пер. с англ. А. Слинкин]. – Москва [и др.]: Питер, 2012. – 366 с.
2. Кочкин, Д. В. Программный комплекс для автоматизации процесса разработки программ на основе шаблонов проектирования / Д. В. Кочкин, П. А. Николаев // Бизнес. Наука. Образование: проблемы, перспективы, стратегии : Материалы Российской научно-практической конференции с международным участием, Вологда, 26 мая 2015 года. Том Часть 2. – Вологда: Негосударственное образовательное учреждение высшего профессионального образования Вологодский институт бизнеса, 2015. – С. 430-432. – EDN UXOFDT.
3. Кочкин, Д. В. Проектирование и конструирование программного обеспечения : учебное пособие / Д. В. Кочкин, А. Н. Швецов. – Вологда : Вологод, 2023. – 127 с. – ISBN 978-5-907606-66-1. – EDN JCEZKE.
4. Смирнов, П. А. Веб-приложение на основе технологии PWA для управления студенческими проектами / П. А. Смирнов, Д. В. Кочкин // Интеллектуально-информационные технологии и интеллектуальный бизнес (ИНФОС-2024) : материалы Пятнадцатой Международной научно-технической конференции, Вологда, 27–28 июня 2024 года. – Вологда: Вологодский государственный университет, 2024. – С. 29-33. – EDN WQVRWM.

5. The Architecture of Intelligent Agent-based Educational System for Training Students in a Technical University / A. Shvetsov, S. Rzheutskaya, A. Sergushicheva [et al.] // 2020 5th International Conference on Information Technologies in Engineering Education, Inforino 2020 - Proceedings : 5, Moscow, 14–17 апреля 2020 года. – Moscow, 2020. – P. 9111845. – DOI 10.1109/Inforino48376.2020.9111845. – EDN WGBAQX.
6. Краснов, А. А. Разработка системы тестов для тестирования веб-приложения / А. А. Краснов, Д. В. Кочкин // Вестник Вологодского государственного университета. Серия: Технические науки. – 2024. – № 3(25). – С. 43-48. – EDN DDKDCO.
7. Инструментальные средства информационных систем: методы и средства агентно-ориентированного моделирования сложных систем : Учебное пособие / А. Н. Швецов, С. В. Дианов, Д. В. Кочкин, Д. С. Дианов. – Вологда : Вологодский государственный университет, 2024. – 136 с. – ISBN 978-5-00239-025-0. – EDN SOJVFC.
8. Интеллектуальные информационно-телекоммуникационные системы / А. Н. Швецов, А. А. Суконщиков, И. А. Андрианов [и др.]. – Вологда : Вологодский государственный университет, 2023. – 127 с. – ISBN 978-5-907606-84-5. – EDN WYSWVA.
9. Принципы построения самоорганизующихся информационно-телекоммуникационных систем / А. А. Суконщиков, А. Н. Швецов, И. А. Андрианов, Д. В. Кочкин // Вестник Череповецкого государственного университета. – 2021. – № 1(100). – С. 56-67. – DOI 10.23859/1994-0637-2021-1-100-4. – EDN FUTTMS.

Научный руководитель - к.т.н., доцент Кочкин Д.В., ФГБОУ ВО «Вологодский государственный университет»

ОСОБЕННОСТИ ПРЕПОДАВАНИЯ СОЦИАЛЬНО-ГУМАНИТАРНЫХ ДИСЦИПЛИН В СОВРЕМЕННОМ ОБЩЕСТВЕ

УДК 93/94: 358.119.1

Бизяев Г.А. РОЛЬ СОВЕТСКИХ ИНЖЕНЕРОВ-КОНСТРУКТОРОВ В ВЕЛИКОЙ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ВОЙНЕ
ФГБОУ ВО «Кемеровский государственный университет»
Gosanb49@gmail.com

С начала Великой Отечественной войны советский союз столкнулся с проблемой. Из-за внезапного нападения Германии СССР не был подготовлен к ведению военных действий: наблюдалась острая нехватка боевой и промышленной техники, а также медицинских работников непосредственно в точках боевых действий [1].

Тогда советские инженеры и ученные принялись за разработку решений по повышению эффективности Красной Армии на поле боя.

На начальном этапе Второй мировой войны немецкая техника превосходила отечественную, но советские конструкторы, понимая неизбежность войны СССР и гитлеровской Германии, активно разрабатывали боевую технику, способную эффективно противостоять немецкой [2]. Одной из таких разработок стал танк Т-34.

Разработки прямых «потомков» Т-34 начались еще с довоенного времени. Первым из таких образцов был БТ-20, по заводскому индексу А-20. Ключевой особенностью этого танка была наклонная броня всех проекций бронелистов. Эта конструкция, используя рациональные углы, позволяла увеличить приведённую броню танка и значительно повышала вероятность рикошета снаряда, что, в свою очередь, позволяло повысить защищенность техники при минимальном повышении массы танка [3].

Следующей модификаций этого танка стал А-32. Перед харьковскими конструкторами встал вопрос о целесообразности колёсно-гусеничной ходовой А-20. Для решения этого вопроса попробовали сделать образцы танка только на гусеничном приводе. Получившийся образец на испытаниях вызвал восхищение – он преодолел косогор наклоном более 30°, перешёл реку, эскарп, контрэскарп, даже сосна не стала помехой на пути [4].

Последующие доработки вскоре позволяют увидеть очертания легендарного танка Т-34. Не смотря на то что мы знаем Т-34 как танк, принесший победу СССР в борьбе с Германией и решающую роль Союза во Второй мировой войне, его первые прообразы были еще далеки от совершенства. При сравнении с немецким PzKpfw III выяснилось преимущество советского танка по бронированию и вооружению, но по остальным параметрам, таким как плавность хода, шум при максимальной скорости движения, компоновка членов экипажа, Т-34 уступал технике противника [5].

Ключевая доработка А-43, более известная как Т-34М, включала в себя усовершенствованную конструкцию более толстой литой башни, торсионной ходовой и увеличенного клиренса. В следующие годы войны танк постепенно совершенствуют и получают Т-34-85, ставший серьезной проблемой немецкому натиску.

Не менее важным инженерным решением Евгения Пато́на стало использование автоматической сварки бронелистов танков Т-34.

Эта технология был ранее запатентована американцами, но применялась только для рядовой стали. Для сварки брони требовались существенные улучшения, которые произвели Евгений Пато́н со своей командой [6].

Перед тем как внедрять улучшения предстояло выявить причину, из-за которой сварной шов имеет трещины. Множество экспериментов показало, что бронеплиты, которые выпускают для танков имеют невероятную прочность, но при этом слишком чувствительны к нагреву. Менять химический состав брони было нельзя, поэтому проводились опыты по наиболее качественному способу сварки. Оказалось, что высокая проплавляющая способность дуги, горящей под флюсом, необходимая для повышения производительности сварочного процесса, имеет и негативную сторону. В сварочную ванну попадало значительное количество основного металла. Вместе с тем в ванну переходил и углерод. Смешиваясь с легирующими примесями, углерод делал металл шва склонным к образованию трещин.

Для решения этой проблемы была предложена идея: предварительно уложить в зазор между кромками малоуглеродистую проволоку и затратить часть тепла на ее плавление. Развар кромок уменьшился, и в ванне снизилось содержание углерода. Шов становился более мягким чем броня, но проведенные испытания шва показали, что прочность его стала более чем приемлема и способна эффективно держать броню даже при немыслимых для реального боя условиях [7].

Технология автоматической сварки корпусов танков быстро внедрялась на заводах Урала, Сибири и Поволжья. Новый способ сварки превзошел по производительности прошлый метод, а также был более прост в освоении рабочими предприятий. Благодаря такому методу новички за неделю могли научиться варить швы на бронелистах, качество которых теперь превосходило танковые материалы, сделанные старыми способами и высококвалифицированными сварщиками. Скорость выполнения работ увеличилась в 10 раз.

Ввод одной автоматической сварочной установки освобождал 7 сварочных трансформаторов и 8 дросселей-регуляторов, обеспечивал экономию 42% электроэнергии [8].

Еще одним научным результатом советских ученных стала защита военно-морского флота от магнитных мин. Еще до войны с СССР Германия использовала магнитные мины против Англии. Защиты от таких мин не было, английские ученные безуспешно искали способ противодействия. Когда эта проблема коснулась Советского Союза, за дело взялась группа ученных под руководством Анатолия Петровича Александрова, вскоре к ним присоединился физик Игорь Васильевич Курчатов. Позже он возглавил все разработки по защите от магнитных мин. Команда И. В. Курчатова пришла к выводу о необходимости размагничивать

корабли. Что бы уменьшить магнитное поле корабля прокладывали специальные кабели по всему периметру судна. Вскоре защиту усовершенствовали, И. В. Курчатов улучшил методику измерений, что позволило более оптимально использовать ресурсы защиты, так же был разработан безобмоточный метод защиты, который был более удобным и мог применяться в открытом море. И. В. Курчатов разработал и минный трал, который мог находить и взрывать магнитные мины [9].

Методы размагничивания кораблей вскоре внедрили на всех флотах в СССР — все советские крейсеры, эсминцы, катера, буксиры, подводные лодки стали неуязвимы для магнитных мин [10]. Игорь Васильевич Курчатов и его коллеги в 1942 году были награждены за эту разработку Сталинской премией первой степени.

Не смотря на все тяготы Великой Отечественной войны, СССР смог выстоять и защитить свои территории от фашистской оккупации. Все вышеперечисленные разработки советских ученных-героев – это лишь малая часть того, что Советский Союз смог противопоставить изобретениям германских инженеров. Страны бывшего СССР и его прямой наследник – Российская Федерация гордятся подвигам советских разработчиков. В их честь называют научно-исследовательские институты, мосты улицы, астрономические объекты и многое другое, снимают биографические фильмы.

Литература и источники

1. Советские Вооруженные Силы в Великой Отечественной войне (1941– 1945 годы). – Москва: Воениздат, 1956. – 112 с.
2. Великая Отечественная война, 1941–1945: Воен.-ист. очерки: В 4 кн. / М-во обороны РФ. Ин-т воен. истории и др. Суровые испытания / 23 см Редкол.: Н. М. Раманичев (гл. ред.) и др. – Москва: Наука, 1998. – 541 с.
3. Кириченко, П. И. Танковый авангард. На Т-34 от Сталинграда до Кенигсберга = На Т-34 от Сталинграда до Кенигсберга / П. И. Кириченко. – Москва: Эксмо, 2009. – 477 с.
4. Подрепеный, Е.И. Из истории производства танка Т-34 (1941г.) // Актуальные проблемы гуманитарных и социально-экономических наук. – 2017. – Т. 11. № 2. – С. 37–41.
5. Там же
6. Там же
7. Кириченко П. И. Танковый авангард. На Т-34 от Сталинграда до Кенигсберга = На Т-34 от Сталинграда до Кенигсберга / П. И. Кириченко. – Москва: Эксмо, 2009. – 477 с.
8. Подрепеный Е.И. Из истории производства танка Т-34 (1941г.) // Актуальные проблемы гуманитарных и социально-экономических наук. – 2017. – Т. 11. № 2. – С. 37–41.
9. Кузнецова Р. В. Первый среди равных: Игорь Васильевич Курчатов как ученый-новатор (1920-1942 гг.) монография / Р. В. Кузнецова; Рос. науч. центр "Курчатов. ин-т". – Москва: Российский научный центр "Курчатовский институт", 2010. – 240 с.
10. Вдовин М.Н. Всё для победы! (Очерки истории оборонной промышленности Горьковской области. 1930-1945 гг.) / М.Н. Вдовин, А.М. Горева. – Н. Новгород: Кварц, 2010.

Научный руководитель – старший преподаватель кафедры теории и методики преподавания гуманитарных дисциплин Маркова К. Ю., ФГБОУ ВО «Кемеровский государственный университет».

УДК 004:94

Васькина О.Э., Антонюк К.С. **ПРИМЕНЕНИЕ ЦИФРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИСТОРИИ РОССИИ**

vaskina81@yandex.ru, kristina02062010@yandex.ru

В современном образовательном процессе наблюдается устойчивая тенденция к возрастанию роли цифровых технологий, которые способствуют повышению качества обучения и уровня мотивации. Их применение усиливает академическую вовлеченность, активизирует познавательную деятельность обучающихся. К цифровым инструментам учебной деятельности относятся: общедоступные программные средства (офисные приложения, Интернет-ресурсы, базы данных и т. п.); специализированные платформы (обучающие симуляторы игры, тренажеры; виртуальные лаборатории; интерактивные карты [1].

Цифровые технологии приобретают особую актуальность в преподавании курса истории России для студентов технологического института пищевой промышленности и института инженерных технологий КемГУ, которым зачастую сложнее воспринимать гуманитарные дисциплины в традиционной форме. В статье рассматриваются методические подходы к использованию данных технологий на практических занятиях по истории России, а также анализируются их учебные возможности и потенциальные ограничения.

Применение электронных средств обучения стимулируют у студентов технического направления интереса к учебному материалу, развитию навыков критического мышления, а также формированию гражданской идентичности и патриотического сознания. Изучение истории, требует не только усвоения фактов, но и формирования исторического мышления.

Интеграция ИТ-ресурсов в преподавании истории России способствует формированию у студентов не гуманитарного профиля следующих компетенций: цифровой грамотности, навыков использования интерактивных карт, умения выполнять мини-исследования с опорой на электронные архивы, развитие посменной и устной речи при защите презентаций. Применения данных технологий также способствует развитию у обучающихся интердисциплинарного мышления, позволяя им соединять гуманитарные и технические знания. С помощью электронных исторических карт или атласов (Geoportal.rgo.ru; history-map.world), интерактивных тренажеров (edu.vizzion.ru) и платформ визуализации данных студенты могут анализировать влияние технического прогресса на исторические процессы, исследовать экономические развитие страны, рассматривать роль инженерных и научных достижений в разные исторические эпохи. Такой подход помогает им увидеть историю не только как череду событий, но и как сложную систему, в которые включены технологии, производство и инфраструктура.

Важно использовать те платформы и сервисы, которые стабильно работают в нашей стране, имеют русскоязычный интерфейс и соответствуют требованиям Минпросвещения России и Рособрнадзора. Локальные сервисы обеспечивают поддержку на русском языке, что облегчает решение технических вопросов и адаптацию под конкретные дидактические цели.
Рассмотрим примеры в таблице (см. таблица №1).

Таблица 1

Цифровые технологии в преподавании дисциплины история России

Тема курса	**Цифровые инструменты (платформы, сервисы, устройства)**	**Преимущества и ограничения применения**
История Древнерусского государства с IX до начала XII вв. Удельная Русь. Внешняя агрессия на русские	Виртуальные туры РГО «Мир географии», 3D моделирование https://urok.1c.ru/ Sketchfab - это сервис для	Преимущества: визуализация сложных политических процессов, доступ к историческим

земли в начале XIII в. Московская Русь. Становление и укрепление российского централизованного государства (XIV–XVI вв.)	моделирования	источникам в электронном формате. Ограничения: зависимость от стабильного Интернет-соединения, отсутствие необходимого оборудования, недостаточный уровень икт компетенции преподавателей.
Российское государство в конце XVI–XVII вв. Российская империя в первой половине XVIII века Россия во второй половине XVIII века	Интерактивные карты, электронные архивы Российский государственный архив древних актов (РГАДА) - http://rgada.info/	
Россия в первой половине XIX в. Реформы и контрреформы в России во второй половине XIX в.	Проект «Россия – Моя история» (https://myhistorypark.ru/) 3D - реконструкции знаменитых битв и сражений, исторические викторины, мультимедийные комплексы. «Карта Истории» — детальная цифровая карта с интегрированными в нее уникальными кино- и фотоматериалами крупнейших архивов России	
Великая Отечественная война (1941–1945 гг.)	Проект «Память народа» – интернет-портал подлинных документов о Второй мировой 1939-1945 и Великой Отечественной войне 1941-1945. «Культура РФ» – портал популяризации культурного наследия и традиций народов России.	

Применение цифровых технологий имеет как положительные, так и отрицательные стороны. Они помогают визуализировать темы с помощью интерактивных карт, инфографики, оцифрованных источников. Однако возникают трудности: нехватка качественных ресурсов, переработка рабочих программ в соответствие с принципами цифровой дидактики, необходимости подготовки преподавателя, технические сбои [2].

Таким образом цифровые инструменты помогают сделать учебный процесс более наглядным, интерактивным и практико-ориентированным и напрямую зависят от их грамотного и педагогического обоснования использования. Цифровые технологии расширяют дидактические возможности в преподавании курса истории России, однако их эффективное использование требует системного подхода: от технического оснащения до подготовки педагогов.

Литература и источники

1. Родичева, А. В. Цифровые технологии в современной школе [Электронный ресурс] // Молодой ученый. – 2022. – № 4 (399). – С. 365-368. – URL: https://moluch.ru/archive/399/88272/ (дата обращения: 02.04.2025).

2.Современная «цифровая» дидактика [Электронный ресурс] / под ред. Б. Б. Ярмахова. – М.: ООО «Грин Принт». – 2022. – 136 с. – URL: https: // elibrary.ru / download / elibrary_54099473_91902749.pdf (дата обращения: 02.04.2025).

УДК 93/94

Загорский И.В. МЕХАНИЗМЫ ПРОТИВОДЕЙСТВИЯ ФАЛЬСИФИКАЦИИ ИСТОРИИ НА ПРИМЕРЕ СТУДЕНЧЕСКОГО МЕДИАПРОЕКТА «ИСТОРИКУМ»

ФГБОУ ВО «Кемеровский государственный университет»
ivanzagorskij782@gmail.com

Современная политическая, культурная ситуация характеризуется многочисленными примерами фальсификации истории России. Фальсификация истории стала средством борьбы внешнеполитических противников России. Ее методы имеют отношение к попытке навязать чужую точку зрения, представить видение Отечественной истории в чуждом для нас ключе, показать Россию как неполноценную, отстающую цивилизацию [1]. Фактор опасности фальсификации состоит в том, что искривление исторической памяти зарождает конфликтность в обществе, международных отношениях.

Современной проблемой является обеспечение достоверности информации, информационная безопасность, защита от исторических манипуляций и фальсификаций [2]. В связи с этим, политика защиты исторического сознания подрастающего поколения России является безусловным фактором государственного суверенитета [1].

Противники нашей страны предпринимают попытки девальвации героических страниц истории Отечества. Молодые люди не всегда могут идентифицировать подлинные исторические ценности и историческую правду. Активизация попыток фальсификации истории России вызывает необходимость выработки научным сообществом, институтами гражданского общества информационно-просветительских и иных мер по противодействию таким попыткам [3].

Научно-исследовательский центр проблем национальной безопасности отметил необходимость пересмотра образовательных программ, как по истории, так и по сопряженным с ней дисциплинам: обществознанию, правоведению, политологии, социологии и т.д. в контексте противодействия фальсификации истории. Кроме этого, необходимо подключить и другие ресурсы массовой коммуникации, прежде всего, телевидения и кино [4]. Согласимся с утверждением центра проблем национальной безопасности и отметим, что важным инструментом противодействия являются социальные сети.

Исследователь С.В. Устинкин выделил информационный уровень противодействия фальсификации истории России. Он предлагает формирование системы мониторинга информационного пространства на предмет выявления тиражирования фальсифицированных исторических фактов; выявления и предотвращения внедрения в научные теории, общественно-политические концепции, образовательные программы и учебные материалы деструктивных идей и концептов. Ответом на фальсификацию истории может быть работа, направленная на продвижение героических образов и примеров истории России в пространстве массовой культуры [1]. В качестве инструмента противодействия фальсификации истории могут выступать блоги.

Пример студенческого блога, основанного на продвижения исторических сюжетов, просветительского и патриотического контента является медиапроект «Историкум». Он создан студентом Иваном Загорским 18 ноября 2021 года. [5]. «Историкум» предоставляет возможность познакомиться с историческими событиями нашей страны,

её героями, историческими личностями, достижениями. Мы создали для подрастающего поколения удобную, доступную и интерактивную форму [6, с. 98].

В настоящее время медиапроект содержит 20 рубрик тематического содержания (на 19.02.2025). В группе проводятся конкурсы, подписчики могут поделиться своим стихотворением или рассказом о своем городе, родном крае, Героях. Среди рубрик выделяются следующие: Рубрика «Дата Событие». Она содержит информацию о событии важных дней в истории России, как они повлияли на текущие события, какую важность имеют для будущего страны. Рубрика «Герои Великой Отечественной – это биография Героя Великой Отечественной войны, маршалов Победы, генералов, офицеров, подпольщиков, партизан, солдат и матросов, описание их подвигов. Рубрика «Достижения нашей Родины». Под этой рубрикой публикуются достижения нашей страны в науке, спорте, культуре, географических открытиях, успехи в освоении космоса. В рубрике «Статьи» содержится более развернутая информация о известных битвах российской истории с иллюстрациями, схемами, картами, удобной структурой. Периодически в медиапроекте «Историкум» проводятся викторины на историческую тематику. Одной из традиций «Историкума» стали конкурсы, посвященные Победе в Великой Отечественной войне.

Интерактивный формат исторического контента помогает формировать критическое мышление, дает обратную связь. Умение противостоять фальсификации создает условия для утверждения своих уникальных ценностей, помогает освоению национальных смыслов и своих традиционных ценностей. Отметим, что уважительное отношение к своей истории формирует систему ценностей подрастающего поколения. Ценностное осмысление сопряжено со смыслами. Аксиологическое восприятие медиаконтента эмоционально окрашено. Героические примеры Великой Отечественной войны, подвиги советского народа, полководцев Победы формируют чувство гордости и сопричастности к Отечественной истории. Верифицированная информация маркирует историю Отечества как уникальную, значимую для молодежи. Героические страницы прошлого имеют консолидирующие и смысловое значения для сохранения исторической правды. Согласимся с исследователем О.С. Красильниковой, что ценностно – смысловое наполнение военных событий, основанное на критическом мышлении, информация из достоверных источников помогают формированию гражданско – патриотического мировоззрения и становятся инструментами противодействия фальсификации истории [7, с. 103].

Литература и источники:

1. Устинкин, С. В. О подходах к формированию мер по противодействию фальсификации истории защите исторического сознания народов России / Устинкин, С. В., Рудаков, А. В. // Идеи и смыслы. – Нижний Новгород: Власть. – 2017. – С. 1-7.
2. Коннов, И. А Противодействие фальсификации фактов истории России как цель обеспечения национальной безопасности в области образования / Коннов, И. А. // Political institutions, processes, technology. – Нижний Новгород: ANALITIKA RODIS. – 2019. – С. 1-8.
3. О противодействии попыткам фальсификации истории народов в ущерб интересам России / [Электронный ресурс] // Совет Федерации Федерального собрания Российской Федерации: [сайт]. – URL: http://council.gov.ru/activity/activities/roundtables/30331/ (дата обращения: 02.04.2025).
4. О противодействии фальсификации истории России / [Электронный ресурс] // Научно-исследовательский центр проблем национальной безопасности: [сайт]. – URL: https://nic-pnb.ru/analytics/o-protivodejstvii-falsifikatsii-istorii-rossii/ (дата обращения: 02.04.2025).
5. Патриотическая группа «Историкум» / [Электронный ресурс] // https://vk.com/historikum?from=search&w=club208941400 (дата обращения: 02.04.2025).

6. Загорский, И. В. История создания и задачи студенческого медиапроекта «Историкум» / Загорский, И. В. // Актуальные проблемы развития образования на современном этапе. – Кемерово: XIX (LI) Международной научно-практической конференции студентов, аспирантов и молодых ученых «Образование, наука, инновации: вклад молодых исследователей». – 2024. – С. 98-99.
7. 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

Научный руководитель – канд. философ. наук, доцент кафедры теории и методики преподавания гуманитарных дисциплин Красильникова О.С. ФГБОУ ВО «Кемеровский государственный университет»

УДК 74.26-058

Зверев Д.О. К ВОПРОСУ О ВЛИЯНИИ ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА ФОРМИРОВАНИЕ ИСТОРИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ

ФГБОУ ВО «Кемеровский государственный университет»
finalaudiodesign@mail.ru

В современных образовательных системах одной из ключевых задач является развитие у учащихся навыков критического мышления, аналитического подхода и способности к осмыслению исторических процессов. В этом контексте внеурочная деятельность представляет собой важный инструмент, способствующий достижению данных целей. Она предоставляет учащимся возможность не только расширить свои знания исторического материала, но и приобрести определенные компетенции в области работы с информацией, осмысления глубинных исторических процессов, выявить причинно-следственные связи между значимыми событиями прошлого. Учитывая возрастающую роль формирования социально-значимых компетенций у учащихся, изучение влияния внеурочных практик на формирование исторического мышления становится особенно актуальным.

Цель данного исследования – показать, как применение различных форм внеурочной работы повышает мотивацию учащихся к изучению исторического материала, способствует выработке у них аналитических навыков при оценке событий исторического прошлого. Задачи исследования: изучить теоретические аспекты внеурочной деятельности и её значение в образовательном процессе; исследовать конкретные формы внеурочной работы, такие как экскурсии, проектная деятельность и ролевые игры, и их влияние на восприятие истории учащимися; а также разработать рекомендации по интеграции внеурочной деятельности в образовательный процесс для более эффективного формирования исторического мышления.

Внеурочная деятельность представляет собой совокупность образовательных мероприятий, проводимых за пределами основного учебного времени, и направлена на развитие личности учащихся, реализации их интересов и способностей. Она включает в себя разнообразные формы работы: кружки, секции, экскурсии, ролевые игры и т.п. Эффективным методом реализации форм внеурочной работы является метод проектов. Уникальность внеурочной деятельности в образовательной организации заключается в широком спектре функций, которые можно реализовать в процессе ее организации [5, с. 4]. Внеурочная деятельность играет значимую роль в образовательном процессе, дополняя и углубляя его содержание, повышая познавательную активность учащихся, способствуя формированию у них навыков самореализации, инициативности, критического мышления, созданию условий для более глубокого изучения предметов и развития междисциплинарных связей.

В этом контексте внеурочная деятельность особенно важна для формирования исторического мышления, она «…способствует развитию критического мышления и аналитических навыков у учащихся, что является важным аспектом формирования их исторического мышления» [1, с. 199].

Ключевой задачей, способствующей реализации этой цели, становится создание условий для творческой самореализации и формирования аналитических способностей. Таким образом, внеурочная деятельность не только способствует развитию интереса, но и формирует важные мыслительные навыки, что, в свою очередь, способствует росту эффективности образовательного процесса, усиливает социализацию учащихся.

Как уже отмечалось, внеурочная деятельность включает множество форм, таких как участие в клубах и кружках, проведение экскурсий, реализация проектных работ, организация конкурсов и олимпиад. Эти подходы позволяют учитывать разнообразные интересы и склонности учащихся, что способствует их активному вовлечению в образовательный процесс. Разнообразие педагогических форм и методов является отличительной чертой неформального образования по сравнению с формальным [3, с. 20]. Организация внеурочной деятельности требует учета возрастных и индивидуальных особенностей учащихся, а также их интересов и потребностей. Важно учитывать, что такие мероприятия должны быть интегрированы в общий образовательный процесс и способствовать достижению образовательных целей. Эффективная организация предполагает тесное взаимодействие учителей, родителей и самих учащихся. Внеурочная деятельность играет ключевую роль в формировании исторического мышления, предоставляя учащимся возможность углубленно изучать исторические события, анализировать первоисточники и участвовать в практических мероприятиях, таких как экскурсии и проектные работы, способствуя, тем самым, развитию критического осмысления исторических процессов, формированию целостного мировоззрения. Кроме того, внеурочная работа формирует экологическое сознание и восприятие универсальной и ценностной основы красоты природы [2, с. 2].

Экскурсии как форма внеурочной работы представляют собой организованные посещения мест, связанных с определенными историческими событиями, памятниками и экспозициями с целью изучения и осмысления событий прошлого, эмоционального отклика на события давно минувших дней. Они позволяют учащимся соприкоснуться с реальными объектами истории, что делает процесс обучения более наглядным и увлекательным. Благодаря непосредственному контакту с историческими артефактами, экскурсии способствуют лучшему усвоению материала, формируют у учащихся эмоциональную связь с изучаемыми событиями. Экскурсии формируют критическое восприятие исторической информации, позволяют учащимся лучше понимать взаимосвязь исторических событий и процессов, повышают интерес к изучению истории, её значимости в современном мире воспитывают уважение к культурному наследию и осознание значимости сохранения памятников истории для будущих поколений. Кроме того, экскурсии предоставляют уникальные педагогические возможности, включая создание условий для интеграции теоретических знаний с практическим опытом. По данным исследований, экскурсии в музеи увеличивают запоминание исторических фактов на 30% по сравнению с традиционными уроками. Кроме того, интерактивные элементы экскурсий повышают интерес учащихся к истории на 40%, что делает их важным инструментом в образовательном процессе, лучше осознают взаимосвязи между историческими процессами - 85%. Таким образом, исторические экскурсии играют ключевую роль в формировании исторического мышления учащихся.

Проектная деятельность в образовательном процессе представляет собой метод активного обучения, при котором учащиеся занимаются исследовательской или творческой работой, направленной на решение конкретной проблемы или задачи. Этот подход был впервые предложен в начале XX века Джоном Дьюи, который акцентировал внимание на важности активного участия учащихся в обучении. Одной из ключевых особенностей проектной деятельности является её практическая направленность, а также акцент на самостоятельном

исследовании и представлении результатов. Такой формат значительно увеличивает уровень вовлеченности учащихся и способствует более глубокому пониманию изучаемого материала. образом, роль педагога в проектной деятельности оказывается столь же значимой, как и сама деятельность учащихся. Проектная работа играет ключевую роль в активном обучении, стимулируя учащихся к самостоятельному поиску информации, её анализу. В процессе выполнения проектов они развивают навыки критического мышления, учатся формулировать гипотезы и проверять их, а также представлять свои выводы. Такой подход способствует формированию более глубокого понимания изучаемых тем, делая процесс обучения осмысленным и результативным. Проектная работа, таким образом, не только углубляет знания, но и развивает важные навыки, необходимые для успешной коммуникации и самовыражения.

Проектная деятельность существенно влияет на развитие критического мышления учащихся. Исследование 2020 года показало, что участники проектной деятельности демонстрируют на 25% более высокие результаты в критическом мышлении по сравнению с теми, кто обучается традиционными методами. Это связано с тем, что работа над проектами требует от учащихся анализа большого объёма информации, оценки её достоверности и актуальности, а также способности делать обоснованные выводы. Ярким примером такой проектной деятельности является программа «Разговоры о важном», которая с 2022 года прочно вошла в жизнь каждой школы и организации среднего профессионального образования. Работа над проектами способствует развитию у учащихся навыков сотрудничества и коммуникации. В процессе групповой работы учащиеся учатся распределять обязанности, эффективно взаимодействовать и решать возникающие разногласия. Исследования показывают, что участие в проектной деятельности способствует росту социальных навыков на 30%, что является важным аспектом в современном образовательном процессе. В историческом образовании проектная деятельность нашла широкое применение. Например, в рамках программы "Историческая память" в 2018 году было реализовано более 500 школьных проектов, направленных на изучение локальной истории. Такие проекты, как создание презентаций о Второй мировой войне, способствуют лучшему пониманию учащимися исторических событий, развивая их аналитические способности и желание изучать историю.

Ролевые игры представляют собой метод обучения, при котором учащиеся принимают на себя роли исторических персонажей или участников событий. Этот подход позволяет им погрузиться в исторический контекст, осмыслить причины и последствия действий, а также понять мотивы участников. Исторические ролевые игры впервые стали использоваться в педагогике в начале XX века и получили широкое распространение благодаря работам Джона Дьюи. Для успешного проведения ролевых игр в образовательном процессе важно тщательно подготовить сценарий, который будет основываться на реальных исторических событиях. Учащиеся должны быть обеспечены необходимыми материалами, включая исторические документы и описания. Методология также предполагает распределение ролей, которые могут включать лидеров, свидетелей или простых участников событий. Такой подход позволяет создать условия, максимально приближенные к реальным, и стимулирует учащихся к самостоятельному изучению истории. Ролевые игры способствуют развитию критического мышления, так как учащиеся должны анализировать исторические события и принимать решения в условиях, максимально приближенных к реальным. Согласно исследованию 2018 года, проведенному в Университете Глазго, учащиеся, участвующие в ролевых играх, на 25% лучше запоминали исторические события, чем те, кто изучал их традиционными методами. Это свидетельствует о том, что интерактивный подход способствует более глубокому осмыслению материала.

Ролевые игры способствуют развитию навыков сотрудничества и коммуникации. Учащиеся учатся работать в команде, обсуждать и принимать совместные решения. В одном из экспериментов, описанных в журнале 'Educational Research", 78% учащихся отметили, что

ролевые игры помогли им лучше понять причины и последствия исторических событий. Эти навыки важны не только в образовательном процессе, но и в дальнейшей социальной жизни учащихся. При этом внеурочная деятельность, такая как экскурсии и проекты, «способствует развитию критического мышления и аналитических навыков у учащихся, что, в свою очередь, влияет на их понимание исторических процессов» [4, с. 126].

Таким образом, в результате проведенного исследования было установлено, что внеурочная деятельность играет значительную роль в формировании исторического мышления у учащихся. Рассмотренные формы внеурочной работы способствуют развитию критического мышления, аналитических способностей, углубленному пониманию исторических процессов. Участие учащихся в таких мероприятиях позволяет им не только лучше усваивать учебный материал, но и формировать активную познавательную позицию, что является важным аспектом в образовательном процессе. Практическое применение результатов исследования может быть реализовано через разработку методических рекомендаций для педагогов по организации и проведению внеурочной деятельности, что позволит интегрировать её в образовательный процесс более эффективно, что создаст условия для всестороннего развития учащихся и повышения качества исторического образования.

Литература и источники

1. Актуальные вопросы внеурочной деятельности в образовательной организации: Сборник материалов участников Всероссийской научно-практической конференции (30 ноября – 1 декабря 2017 года, г. Киров) / Отв. ред. Т.В. Стебакова; КОГОАУ ДПО «ИРО Кировской области». – Киров: ООО «Типография «Старая Вятка». – 2017. – 699 с.
2. Антонова Е.А. Формирование эмоциональной устойчивости студентов через межличностное взаимодействие в процессе занятия командными спортивными играми // Вестник орловского государственного университета. Серия: Новые гуманитарные исследования. – 2014. – № 3 (38). – С. 167-169.
3. Гуляев Г. Ю. Актуальные вопросы педагогики: сборник статей VIII Международной научно-практической конференции. — Пенза: МЦНС «Наука и Просвещение». – 2021. – 288 с.
4. Мамбетказиев Е.А. Вестник Казахстанско-Американского Свободного Университета. Научный журнал. 6 выпуск: вопросы экологии, математики и информационных технологий. — Усть-Каменогорск. – 2014. – 198 с.
5. Молчанова А.В. Неурочная деятельность обучающихся начальной школы: основные подходы, условия и модели организации // Начальная школа. – 2015. – № 8. ––С. 46.

Научный руководитель – канд. ист. наук, доцент Батурин С.П., ФГБОУ ВО «Кемеровский государственный университет»

УДК 30.2:94

Белякова М.Н. РЕАЛИЗАЦИЯ ПАТРИОТИЧЕСКОГО ПРОЕКТА: «ВКЛАД ДЕТЕЙ В ВЕЛИКУЮ ОТЕЧЕСТВЕННУ ВОЙНУ»: ЭТАПЫ, ЗНАЧЕНИЕ

ФГБОУ ВО «Кемеровский государственный университет»
mb67342@yandex.ru

Патриотическое воспитание и патриотические проекты в современном образовательном процессе занимают важное место. Героические страницы истории Великой Отечественной войны дают возможность подрастающему поколению ценностно осмыслить подвиг нашего народа. Беспрецедентными примерами мужества и героизма стали подвиги детей в годы войны.

Автор проекта актуализировал проблематику детского подвига и героизма в годы Великой Отечественной войны. Проект был подготовлен для студентов педагогического колледжа и предполагал пролонгацию на последующих этапах. Тип проекта: учебно – информационный был подготовлен в рамках занятий по истории ГПОУ «Анжеро - Судженский педагогический колледж» (руководитель: преподаватель Н.В. Рындина). Цель нашего проекта формирование патриотического мировоззрения посредством изучения подвигов детей в годы Великой Отечественной войны. Целевая аудитория – студенты педагогического колледжа первого и второго курсов. Задачи проекта: 1) изучить основные события Великой Отечественной войны; 2) рассмотреть вклад детей в победу в Великой Отечественной войне; 3) создать презентацию «Героические страницы юных героев-кузбассовцев».

Создатели проекта ориентировались на студенческую молодежь в части просвещения и распространения информации о юных героях Великой Отечественной войны. В паспорте проекта отмечены сфера применения результатов, перспектива развития проекта, создание итогового продукта. Презентация по теме изучения «Героические страницы юных героев-кузбассовцев» стала итоговым продуктом проекта. Внеурочное время – сфера применения. В качестве перспективы мы определили следующее: участие в конкурсах, выступление на научно-практических конференциях. Апробация индивидуального проекта состоялась в Анжеро - Судженском педагогическом колледже.

Мы провели классные часы (5 занятий) посвященные патриотической тематике, приняли участие в краеведческих чтениях: «Краеведение как основа патриотического воспитания молодёжи» на базе Анжеро - Судженского педагогического колледжа. Число участников мероприятий: 90 студентов. После мероприятий, провели беседу и попросили студентов оценить проект. Оценки распределились следующим образом: интересно (61 чел), тема не вызвала интерес (29 чел).

Мы отметили, что данная тематика не актуализирована в учебном процессе у студентов. Автор выдели две группы значений данного проекта – персонифицированная - личностная и общественная. Патриотический проект помог автору узнать о юных героях - кузбассовцах, а также заинтересовать данной тематикой студентов.

Проект был реализован в течение учебного года в 2021 – 2022 году в Анжеро - Судженском педагогическом колледже, актуализирован на занятиях по истории России и основам российской государственности в Кемеровском государственном университете и пролонгирован в 2024 – 2025 учебном году.

Актуальность тематики позволила автору транслировать данный опыт и продолжать участвовать в патриотических мероприятиях, конференциях, классных часах. Мы отмечаем коммуникативную важность проекта, в нашем случае студент рассказывает и делится итогами своего исследования в студенческой аудитории. Подобная практика создает сопричастность аудитории к события Великой Отечественной войны, формирует ценностно смысловое пространство для коммуникации обучающихся. Мы отметили как патриотическое, так и воспитательное значение проекта в студенческой аудитории. Знания, полученные студентами, помогут в формировании гражданской позиции. Наш проект имеет воспитательное и патриотические значение, героические примеры детей Великой Отечественной войны приобщают к героическим страницам нашей великой истории. В ценностно – смысловом конструкте Свой – Чужой, Своя история наполняется смыслами сопричастности, сопереживания родной, Отечественной истории [1, с. 142]. Исходя их этого формируется мировоззренческая позиция. Героические и патриотические ценности, которые постулировали дети военного времени начинают осмысливаться, ценностно перерабатываться восприниматься или не восприниматься современным подрастающим поколением. Великая Отечественная война объединила советское общество, продемонстрировала беспрецедентные примеры героизма и мужества взрослых и детей.

Патриотический проект: «Вклад детей в Великую Отечественную войну» позволил выделить следующие группы значений: патриотическое, воспитательное, мировоззренческое,

аксиологическое и примерами подтвердить уникальность Своей мировоззренческой позиции, основанной на традиционных ценностях: мужестве, героизме, патриотизме.

Литература и источники:

1. Красильникова О.С. Трансформация Чужого в русско - французской межкультурной коммуникации конца XVIII – первой четверти XIX вв.: культурфилософский аспект. Дисс…на соискание ученой степени канд. философ. наук. Барнаул. – 2023. – 176 с.
2. Дети в тылу в годы Великой Отечественной войны 1941-1945. –2020 – Текст : электронный: URL:https://kladraz.ru/blogs/anastasija-nikolaevna/deti-v-tylu-vgody-velikoi-otechestvenoi-voiny-1941-1945.html (дата обращения 26.03.2025).
3. Дети войны труженики тыла. Текст: электронный. – 2019 – URL : https://school-science.ru/6/5/38383 (дата обращения 25.03.2025).
4. Детство, растоптанное войной. Текст: электронный. – 2020 – URL: https://topwar.ru/7515-detstvo-rastoptannoe-voynoy.html (дата обращения 26.03.2025).

Научный руководитель: канд. философ. наук, доцент кафедры теории и методики преподавания гуманитарных дисциплин Красильникова О.С., ФГБОУ ВО Кемеровский государственный университет.

УДК 37.013

Бобкевич Н.Н. ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПАТРИОТИЧЕСКОГО МИРОВОЗЗРЕНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ РАННЕГО ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА

ФГБОУ ВО «Кемеровский государственный университет»
danet5507@yandex.ru

Патриотическое воспитание занимает важное место в образовательном процессе. В современном обществе роль патриотизма в молодежной и подростковой среде приобретает особо важное значение по нескольким причинам: возрастает уровень информированности молодого поколения, восстанавливается межпоколенный диалог, межкультурные коммуникации между представителями разных возрастных категорий. Патриотическое воспитание выполняет интегрирующую роль, помогает осмыслить героические страницы истории страны.

В настоящее время в России активизировалась работа по патриотическому и гражданскому воспитанию молодежи. Следует отметить, что это направление деятельности педагогов школ всегда было актуальным и важным, занимало ведущее положение.

Согласно данным Федеральной службы государственной статистики, в последние годы наблюдается рост интереса к вопросам патриотического воспитания в России. В 2022 году более 70% родителей и педагогов отметили необходимость формирования патриотических ценностей у детей, что свидетельствует о высоком уровне общественного запроса на эту тему. Это подчеркивает важность разработки и внедрения эффективных методик диагностики, которые позволят оценить уровень сформированности патриотических ценностей у школьников [1, с.8].

Важно отметить, что ранний подростковый возраст (11-15 лет) является критическим периодом для формирования личностных убеждений и ценностей. Психологи утверждают, что в этот период происходит активное усвоение социальных норм и ценностей, что делает диагностику патриотических установок особенно актуальной. Исследования показывают, что именно в этом возрасте у детей формируются основы их гражданской идентичности, что делает необходимым использование адекватных методик для оценки и коррекции патриотических ценностей [2].

Мы согласны с исследователями А.В. Орловой и Х.С. Шагбановой, что в условиях глобализации и культурного обмена, патриотизм часто подвергается критике и переосмыслению. Важно понимать, как школьники воспринимают патриотические ценности в контексте современных вызовов, таких как миграция, мультикультурализм и информационные войны [3]. Исследования показывают, что более современные подростки испытывают трудности в осознании своей национальной идентичности. Это так же подчеркивает важность проводимой патриотической работы в школе, необходимость диагностики и разработки программ, способствующих формированию позитивного отношения к родине.

Диагностическая программа позволяет выявить уровень знаний школьников по патриотическому воспитанию, служит исходной предпосылкой для грамотного планирования и правильного построения процесса воспитательной работы по патриотическому воспитанию школьников.

Автор провел анкетирование учащихся 7-х классов в МБОУ «ООШ № 56» г. Кемерово. Мы получили следующие данные: среди 54 учащихся половина школьников ведут себя в соответствии с принятыми нормами, активно участвуют в жизни класса и соблюдают правила дорожного движения. При этом имеют гражданскую позицию 53%, и активно отстаивают свои гражданские права 80% опрашиваемых. Более 84% ребят готовы к сотрудничеству с людьми иной расы, национальности и вероисповедания. 88% семиклассников утвердительно ответили, что знают Российский флаг, герб и гимн. Соблюдают правила поведения в общественных местах, выполняют общественные поручения и не мирятся с бестактным поведением других по отношению к окружающим менее 40 % респондентов.

Таким образом, мы зафиксировали позитивную активность в отношении соблюдения общественных, нравственных норм, необходимость сотрудничества и желание отстаивать гражданские права. Около 90 % опрошенных знают государственную символику и уважительно к ней относятся. Социальная активность школьников помогает в социализации, адаптации и формировании патриотического мировоззрения.

Литература и источники:

1. Основы патриотического воспитания граждан Российской Федерации. М., 2022. – 73 с.
2. Скрынникова Н.В., Игнатович К.И. Генезис представлений о социально – психологической адаптации в младшем подростковом возрасте // [Электронный ресурс]. Режим доступа: URL: https://cyberleninka.ru/article/n/genezis-predstavleniy-o-sotsialno-psihologicheskoy-adaptatsii-v-mladshem-podrostkovom-vozraste/viewer (дата обращения 07.04.2025).
3. Орлова А.В., Шагбанова Х.С. Формирование патриотических чувств молодежи в условиях глобализации // [Электронный ресурс]. Режим доступа: URL: https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-patrioticheskih-chuvstv-molodezhi-v-usloviyah-globalizatsii/viewer/ (дата обращения 07.04.2025).

Научный руководитель – канд. филос. наук, доцент кафедры теории и методики преподавания гуманитарных дисциплин Красильникова О.С. ФГБОУ ВО «Кемеровский государственный университет»

УДК 37.091.32

Иванова О.С. ФОРМИРОВАНИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ ЛОГИЧЕСКИХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ У ОБУЧАЮЩИХСЯ 10-11 КЛАССОВ НА УРОКАХ ИСТОРИИ И ОБЩЕСТВОЗНАНИЯ

ГОУ ДПО «Институт развития образования Кузбасса»
gnedd@yandex.ru

Каждый современный учитель стремится к наиболее полной реализации требований ФГОС, и достижению формирования метапредметных компетенций. Получение

положительного результата в этом направлении невозможно без формирования универсальных учебных действий. Логические универсальные учебные действия –тот фундамент на котором основана вся познавательная деятельность обучающихся. «Познавательные универсальные учебные действия – это сложные формы опосредствования познавательной деятельности; переработка и структурирование информации (работа с текстом, смысловое чтение); формирование элементов комбинаторного мышления гипотетико-дедуктивного интеллекта; работа с научными понятиями и освоение общего приёма доказательства логического мышления» [1, С.11]. Содержание предметов гуманитарного цикла, таких как история и обществознание, дают возможность организовать работу по развитию познавательных логических универсальных учебных действий. В теоретическом плане эта тема очень хорошо разработана психологами и педагогами (А.Г. Асмолов, Г.В. Бурменская, Л.С. Выготский И.А. Володарская, П.Я. Гальперин О.А. Карабанова, Н.Г. Салмина и др.) Вопрос системы работы по формированию УУД, методика развития логических операций, вызывают сложность как у опытных, так и у молодых учителей. Вот почему данная статья посвящена проблем формирования логических универсальны действий у обучающихся 10-11 классов.

Цель: описание условий эффективности и приемов формирования познавательных логических универсальных умственных действий, обучающихся 10-11 классов на уроках истории и обществознания.

Задачи:

1) выделить условия, способствующие повышению эффективности работы по формированию УУД;

2) описать приемы и задания, позволяющие повысить результативность деятельности по формированию познавательных логических УУД.

Объект - процесс обучения обществознанию и истории учащихся 10-11 классов.

Предмет - формирование универсальных учебных познавательных логических действий в процессе обучения истории и обществознанию учащихся 10-11 классов.

Наиболее значимым условием создания эффективной модели формирования УУД является знание, понимание и использование принципов дидактики: научность, доступность, системность, учет возрастных и индивидуальных особенностей. Большое внимание уделять формированию понятийного аппарата. Формировать не отдельные понятия, а системы понятий, в которых существует связи. Закреплять знание этих систем как от частного к общему, так и от общего к частному. Очень важно детально прорабатывать каждый этап выполнения заданий, вербализируя и визуализируя действия. После того, как операция будет освоена, детальную проработку можно будет свернуть. Деятельность по изучению понятий принципы построения определения на основе рода и видовых отличий. Принципы правильного построения определений.

Работа над пониманием абстрактных понятий. Система работы с понятиями на уроках истории и обществознания строится на одних принципах, это повышает эффективность деятельности. От теории переходить к практическим заданиям, в ходе выполнения которых может быть достигнут результат. Изучение темы «Познание» дает возможность теоретически глубоко изучить формы чувственного и рационального познания, далее рассмотреть особенности научного познания. Используются упражнения, которые активизируют познавательную деятельность и развивают мышление. «Найди ошибку в определении», соотнеси понятие с определением, укажи род понятий, состав систему понятий. Особое внимание уделяю понятию «система». Глубокое понимание характерных свойств системы помогает более продуктивному усвоению курса обществознания. При создании системы упражнений и заданий можно повысить качество подготовки. Особенно благодатен курс обществознания для отработки умения переходить от конкретного к абстрактному и от абстрактного к конкретному. Это умение сложно дается обучающимся. На начальном этапе обучения примеры для теории подбирает учитель, а учащиеся устанавливают соответствие.

Учащиеся могут подбирать теорию для простых примеров и производить обратные операции. Здесь будут уместны задания на определение теории, к которой дан пример. Владимир стремится к уважению в классе – (престижные потребности) Партия «Справедливая Россия» приняла активное участие в проведении выборов-(электоральная функция партии). Аналогичное задание на уроке истории, подобрать теоретическое объяснение цитате: «Русский быт, органически возникший из местных потребностей и характера народного, заключает в себе тайну русского величия» Алексей Хомяков (идея славянофильства). Обратная операция-подобрать примеры к теории. Начинается с простых примеров в таких заданиях. Проиллюстрируйте примером возникновение форм чувственного познания (ощущение, восприятие, представление). Аналогичное задание на уроке истории. Подтвердите фактами существование в России XIX века черт традиционного общества. В ходе изучения темы «Мышление» уточняются определения основных логических операций и организуется кросс предметный тренинг. Анализ в истории, литературе, химии, физике, математике, русском языке, синтез, классификация т.д. Такое задание позволяет достигать метапредметности в обучении и способствует лучшему усвоению теоретического материала. Постоянно устанавливать межпредметные связи истории и обществознания. Переходить от абстрактного к конкретному, а от конкретного к абстрактному. Можно использовать пословицы русского языка для анализа особенностей общественного развития. Например, определите, какие явления отражены в пословицах: «Каждый сверчок, знай свой шесток». (Поведение человека должно соответствовать его социальному статусу). Формирование умений сравнивать, классифицировать, обобщать, устанавливать причинно-следственные связи с использованием алгоритмов.

Работая таким образом, учитель может добиться успехов в реализации требований ФГОС, развить интеллектуальный потенциал учащихся и добиться хороших результатов на ГИА.

Литература и источники:

1. Формирование универсальных учебных действий в основной школе: от действия к мысли. Система заданий: пособие для учителя / Асмолов А.Г., Бурменская Г.В., Володарская И.А., Карабанова О.А. , Молчанов С.В. и др.; под ред. А.Г. Асмолова. – М.: Просвещение. – 2010 –– 159 с.

*Научный руководитель - доктор педагогических наук, профессор Редлих С.М.**,** ГОУ ДПО «Институт развития образования Кузбасса».*

УДК 94-055.53

Исламова Ю.З. ОДНОСЕЛЬЧАНЕ И ПРАДЕДУШКИ – НАША ГОРДОСТЬ

ФГБОУ ВО Нефтекамский филиал «Уфимского университета науки и технологий»
fS0Sxb@yandex.ru

Аннотация: Статья посвящена односельчанам и прадедушкам, участвовавшим в Великой Отечественной войне 1941-1945 годов. В статье говорится об их вкладе в победу над фашизмом. Проведен анализ архивных (фотоархивных) материалов.

Из моей родной деревни Ямады на войну было мобилизовано 184 человека, из них 104 человека погибли, мужчин старше 50 лет мобилизовали, 15 человек, достигших 18 лет, отправили в трудовую армию, 15 девушек, достигших 18 лет, – на лесозаготовки и торфозаготовки.

В Башкирской АССР, наряду с другими соединениями и частями, были созданы две Башкирские кавалерийские дивизии. В начале ноября 1941 года обком ВКП(б), Президиум Верховного Совета и СНК БАССР, выражая волю трудящихся республики, обратились в ГКО с просьбой создании национальных соединений. ГКО сообщил в телеграмме: «Идя навстречу

желаниям трудящихся БАССР, Государственный Комитет Обороны разрешает срочно сформировать на территории Башкирии две башкирские кавалерийские дивизии: 112-ю и 113-ю». 17 ноября 1941 года обком ВКП(б) и СНК БАССР принял постановление «О формировании двух кавалерийских дивизии из местной национальности». Срочно были созданы республиканская, городские и районные комиссии по формированию этих дивизий.

Самых лучших 80 коней из Ямадинского совета мобилизовали в башкирскую кавалерийскую дивизию.

Ко времени завершения комплектования в 112-й кавалерийской дивизии башкиры составляли 81,4%, татары–14,5, русские–3,3, прочие национальности–0,8%.По социальному составу: рабочих было–66,6, служащих–7,4 процента. Коммунистов было 21,4, комсомольцев–10,7 процента. В другой, 113-й, кавалерийской дивизии башкиры составляли 82%.

Было трудное становление всей отечественной автомобильной индустрии, поставлявшей в Красную Армию практически все свои легковые, грузовые, специальные автомобили, шасси, тягачи и автобусы. Второй исторический период обычно отсчитывают от ввода в строй в январе 1932 года крупнейшего советского промышленного предприятия–Нижегородского автомобильного завода, переименованного осенью того же года в Горьковский автомобильный. На нем впервые в стране началось массовое производство грузовых автомобилей ГАЗ–АА (автомашины-полуторки), на базе которых специально для Вооруженных сил СССР были созданы трехосные машины ГАЗ–ААА повышенной проходимости. Полученные от государства 2 автомашины-полуторки (ГАЗ–АА) с шоферами Шадриным Сергеем и Султановым Минниахматом были призваны на войну.

Деревня Ямады опустела, рабочую силу составляли старики, старушки, женщины и несовершеннолетние. Шла война, почти каждый день в деревне получали похоронки... Свирепствовал голод. Из-за истощения у лощадей начал развивался стригущий лишай, пало много животных. Голодающие сельчане были вынуждены употреблять их мясо, весной собирали вытаявшие из-под снега колосья, употребляли в пищу. Переходили на траву-крапиву, дикий лук, борщевик и т.д. Молоко и картофель спасли многих от голода. После созревания хлебов на трудодень давали осенью в малом объеме зерно. Это по 50–80кг зерна на весь год на всю семью, где кроме работающих были еще бабушки, дедушки, дети. Весь урожай отвозили на ст. Янаул, даже на семена не оставляли. Весной семена везли обратно, один год даже переносили на плечах. Коней не хватало.

Колхозники платили государству натуральные налоги государству, с каждого хозяйства в год: молока–300 литров, яиц–100 штук, мясо–50 кг, шерсти–1кг, одну шкуру крупного рогатого скота. Кроме этого обязали ежегодно подписываться на военный заем. Эти продовольственные налоги были до 1953 года. В 1953 году Г.М. Маленков—председатель Совета Министров СССР отменил эти налоги.

Всю зиму жили только благодаря затирухе (умач). За дровами в лес ходили пешком и на санках возили хворост, ветки ели. Те, у кого росли деревья во дворе, распилили их на дрова. Весной особенно страдали дети из многодетных семей. Вдовами остались огромное количество мам.

На войне воевали отцы со своими детьми: Хайдаршин Тимергази с четырьмя сыновьями – Нази, Назиб, Захит, Агназур, из них погибли Нази и Назиб, Сафин Тимергази с сыном Рафгатом, Муллаяров Аллаяр с сыном Адибом и другие.

Народ твердо верил в победу в войне, ждал ее. Эта вера и помогла победить все невзгоды, трудности военных лет.

Мои прадедушки по отцу также внесли свой вклад в победу над фашизмом.



Хайруллин М.Х.

Первый мой прадед с бабушкиной стороны Хайруллин Муталлап Хайруллович родился 10 июня 1921 года в деревне Ямады Янаульского района Башкирии. В 1938 году окончил Янаульскую школу №1 и до армии работал в Янауле в разных организациях.

В 1940 году был призван в армию, и когда началась Великая Отечественная война, был непременно направлен на фронт в Ленинград. Там он служил связистом. Вернулся с войны в 1945 году и устроился на работу секретарем в Ямадинском сельсовете. Потом работал в радиоузле колхоза «Большевик» Янаульского района и до пенсии выполнял разные поручения, где требовались его опыт и знания.

Второй прадед по дедушкиной линии Исламов Мардислам Минисламович родился в 1912 году в деревне Верхней Гареево, Актанышского района Казанской губернии. В свое время он работал бригадиром в колхозе. В 1941 году был мобилизован в войну. Дома остались прабабушка с двумя маленькими детьми. Младшему из них, моему дедушке, было всего 1 год. Прадед участвовал в Московской битве. В 1942 году его семье пришла весть о том, что он там погиб и похоронен в городе Подольск. Тяжело было дедушке расти и жить без отца. 15 июня 2021 года дедушке вручили медаль «Дети войны».

Мои прадедушки и односельчане пожертвовали собой ради нас, чтобы над нашей головой было мирное небо. Именно сплоченность, трудолюбие, выносливость, патриотизм помогли им одержать победу над страшным врагом.

Литература и источники

1.Гильмутдинов, Р.Н. История деревни Ямады / Р.Н. Гильмутдинов. – Янаул, 2010. – 286 с.
2.Семейный архив/фотоархив семьи Исламовых.
3. Ахмадиев, Т.Х. Башкирская АССР в годы Великой Отечественной войны 1941-1945/ Т.Х. Ахмадиев. – Уфа: Башкирское книжное издательство, 1984.–280с.
4.Кочнев, Е.Д. Автомобили Великой Отечественной / Евгений Кочнев.– М.:Эксмо, 2010.– 864с.

Научный руководитель – канд .ист. наук, доцент Шайсламова М.М., ФГБОУ ВО Нефтекамский филиал «Уфимского университета науки и технологий».

УДК 94(47)

Козлова А. Е. ВКЛАД ТЕЛЕФОНИСТОВ В ПОБЕДУ ВЕЛИКОЙ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ВОЙНЫ

Кемеровский государственный университет
nastish.k06@gmail.com

В 2025 году в Российской Федерации отмечается 80-летие Победы в Великой Отечественной войне. Одним из направлений осмысления исторического наследия данного периода становится акцент на подвигах представителей различных фронтовых профессий, в том числе – связистов, чей вклад в Победу нередко остаётся в тени.

Связь в годы войны являлась важнейшим элементом управления войсками. Исторические данные свидетельствуют, что уже в первые недели боевых действий система связи была частично разрушена, а на некоторых участках фронта – полностью уничтожена, что серьёзно затрудняло координацию военных действий [1, с. 40]. Особую нагрузку в этот период приняли на себя телефонисты и телеграфисты.

Ключевыми средствами коммуникации оставались проводной телефон и телеграф. Их преимущества заключались в относительной надёжности, простоте и устойчивости к радиопомехам. Однако при всех достоинствах проводная связь была уязвима к артиллерийскому и миномётному огню. В случае обрыва линий телефонистам приходилось восстанавливать соединение под обстрелом, часто с риском для жизни.

Телефонисты не только обеспечивали передачу информации, но и часто участвовали в боевых действиях. Многие из них были удостоены государственных наград за мужество и героизм. Ярким примером служит Козлов Иван Григорьевич — фронтовой телефонист, участник Великой Отечественной войны, прадедушка автора данной статьи. Его биография восстановлена на основе воспоминаний семьи и материалов электронного архива «Память народа» [2].

Козлов Иван Григорьевич, о котором мне рассказывали отец, дедушка и другие родственники, стал для нашей семьи символом стойкости и преданности Родине. Особенно часто его история звучит в День Победы – праздник, который навсегда останется в памяти как величайшее событие нашей страны.

Когда началась война ему было шестнадцать лет. Как и многие ребята его возраста, он стремился немедленно вступить в ряды защитников своей Родины. Однако реализовать это желание ему удалось лишь в восемнадцать лет. Иван Григорьевич проходил службу телефонистом 388 Отдельного Батальона Связи 5-го Гвардейского Механизированного корпуса, сначала рядовым, а затем в звании младшего лейтенанта.

На первый взгляд, работа телеграфиста может показаться незаметной, но это далеко не так. В наградном листе Ивана Григорьевича указано: «Тов. Козлов, работая телефонистом штабной роты, показал себя дисциплинированным, умелым и бесстрашным бойцом». В боях за деревню Кол. Бладен 24 марта 1945 года он неоднократно под сильным артиллерийским огнём устранял повреждения на линии, восстанавливая связь. При нападении противника на НП корпуса тов. Козлов, находясь в боевых порядках, убивал беспощадно фашистских захватчиков. Тов. Козлов достоин Правительственной награды – медали «За боевые заслуги».

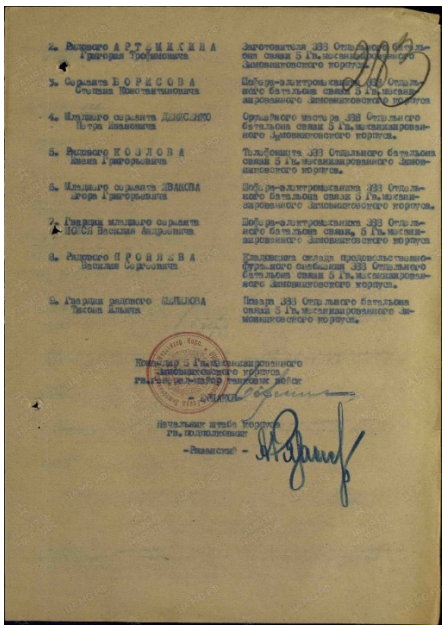


Рис. 1. Наградной лист на Козлова Ивана Григорьевича. Источник: [3]

Это лишь один эпизод его фронтовой биографии. Всего Иван Григорьевич был удостоен – семнадцати правительственных наград, включая медали «За освобождение Праги» и «За взятие Берлина».

Таких героев, изо дня в день выполняющих свои боевые обязанности, были миллионы. Они мечтали о мирной жизни, о возвращении в свои родные места. Не всем, к сожалению, это удалось, но наш прадедушка, пройдя военный путь длиной почти в три года, выжил и возвратился в свой Красноярский край, а затем переехал в г. Таштагол Кемеровской области - Кузбасса, где создал семью. Более двадцати лет он проработал учителем труда в школе, а позже в городских электросетях. Он пользовался большим уважением среди земляков. Воспоминания о войне навсегда застыли в уголках губ и выражении глаз прадедушки, и ни время, ни окружение не способны были стереть картины пережитого [4].



Рис. 2. фотография И. Г. Козлова. Семейный архив автора

История Козлова Ивана Григорьевича – лишь один из миллионов примеров подвига телефонистов. Их деятельность зачастую оставалась вне поля общественного внимания,

однако именно они обеспечивали бесперебойное командование, а значит — способствовали успешному проведению боевых операций и Победе в целом.

Вклад телефонистов в победу Великой Отечественной войны невозможно переоценить. Их самоотверженность и профессионализм были важна для успешного выполнения военных операций и приблизили Великую Победу. Память о героях войны должна жить в сердцах поколений, напоминая нам о цене, которую заплатили наши предки за мирное небо над головой.

Литература и источники

1. Курочкин П. Связь во фронтовых наступательных операциях Великой Отечественной войны. – 1965. – № 7. – с. 35-45.
2. Электронный банк документов «Память народа». – URL: https://pamyat-naroda.ru (дата обращения: 26.03.2025).
3. ОБД «Мемориал». – URL: https://obd-memorial.ru (дата обращения: 29.03.2025).
4. Семейный архив Козловой А. Е. (воспоминания, фотодокументы).

Научный руководитель – кандидат культурологии, доцент Васькина О.Э., ФГБОУ ВО «Кемеровский государственный университет»

УДК 94:159.924.7

Конькова А. Е. СЕМЕЙНЫЙ НАРРАТИВ О ГЕРОЯХ ВЕЛИКОЙ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ВОЙНЫ: ПАТРИОТИЧЕСКИЙ ДИСКУРС

ФГБОУ ВО «Кемеровский государственный университет»
alinakonkova20@mail.ru

Уникальность каждой семьи – это ее традиции, истории, которые передаются из поколения в поколение. Особое место в семейных историях принадлежит рассказам о героях времен Великой Отечественной войны. Это семейный нарратив или **текст семейной истории, содержащий опыт семьи**, в котором кодируются значимые смыслы, фиксируются ценностные ориентации. Семейный нарратив отражен в устных и письменных традициях, это могут быть семейные архивы, документальные материалы из жизни семьи, рассказы, мемуары, дневники, письма, записанные семейные хроники или «жизненные свидетельства» [1].

Автор статьи проанализировал устную семейную традицию и обратился к документальным источникам для сохранения памяти о подвигах из семейной истории.

Прадедушка автора Овчинников Андрей Фёдорович, был призван по мобилизации Залесовским РВК 26.02.1941 года в 1025 стрелковый полк – наводчиком ПТР. Прадед воевал на Центральном фронте в составе 6 стрелковой дивизии, в противотанковой роте [2]. 10 июля 1942 года из противотанкового ружья прадед уничтожил бронемашину противника, за что был представлен к награде медаль «За Отвагу». Продолжил свой боевой путь прадед в 170 танковой бригаде, автоматчиком. В одном из таких сражений прадед, в составе танкового экипажа, подавлял огневые точки противника и уничтожил ряд автомашин. 15 декабря 1942 года был тяжело ранен. Долгое время находился в госпитале. После демобилизации вернулся домой. Был назначен председателем колхоза «Память Чкалова» Большеалтайского сельского совета Залесовского района Алтайского края.

Документальные свидетельства дополняют эмоциональные воспоминания родственников о предках, которые передаются из поколения в поколение.

Ордена и медали, хранящиеся в нашей семье, яркое подтверждение героических подвигов не только моего прадеда, но и всего русского народа. Эти символы героизма напоминают о трудностях военного времени, с которыми прадед сталкивался на фронте.

Прадедушка, Коньков Антон Афанасьевич родился 9 января 1895 года в селе Коньковское, расположенном в Бисеровском районе Кировской области. В 1942 году был призван на военную службу Залесовским районным военным комиссариатом. С 1 февраля 1943 года был зачислен в 222 Минометный полк, где занимал должность телефониста, обеспечивая связь между военными частями Красной Армии, что способствовало успешным военным операциям. Во время своей службы Антон Афанасьевич участвовал в боях на Ленинградском фронте с 1942 года до января 1945 года, демонстрируя стойкость и мужество в условиях суровых боевых действий. С марта 1945 года по май 1945 года служил на 3 Украинском фронте в 534 Гвардейском Минометном полку. Достижения моего прадедушки были отмечены правительственными наградами, среди которых: медали «За боевые заслуги», «За оборону Ленинграда», «За взятие Вены». Приказом по 534 Гвардейскому Минометному Выборгскому полку ему было присвоено звание Гвардии младший сержант. Антон Афанасьевич также имел опыт участия в Первой мировой войне 1914 года, за что был награжден Георгиевским крестом. Его служба в рядах Красной Армии во время Гражданской войны свидетельствует о проявленном мужестве и преданности Родине. Коньков Антон Афанасьевич был демобилизован, согласно закону Верховного Совета СССР от 23 июня 1945 года, и его увольнение в запас состоялось 12 июля 1945 года. Служба в армии принесла моему прадедушке значимый опыт и оставила след в истории нашей семьи [3].

Сохранение семейных нарративов, таких как истории моих прадедов, имеет значение как для формирования индивидуальной идентичности, так и для укрепления коллективной памяти о войне. Эти нарративы являются источником понимания исторических событий и служат важным элементом в образовательных и педагогических процессах. Важно поддерживать инициативы по сбору и документированию семейных историй, чтобы обеспечить передачу важной исторической информации следующим поколениям. Историческая память продолжает свой долгий путь, и ее необходимо сохранять и уважать. Семейные истории, передаваемые из уст в уста, из поколения в поколение укрепляют и консолидируют семью вокруг патриотических ценностей. В свою очередь семейные нарративы играют важные роли: информационную, воспитательную, интегративную, охранительную, аксиологическую. Они помогают семейной рефлексии, рецепции и пониманию уникальности своей семейной истории и вклада каждой отдельной семьи в общую историю Отечества.

Литература и источники:

1. Семейный нарратив как пространство коллективного воздействия семейной группы // socialphenomena. URL: https://socialphenomena.org/ru/blog/2017/03/27/birukova/ (дата обращения 07.04.2025).
2. Овчинников Андрей Федорович. Дата подвига: 10.07.1942,12.11.1942. № записи: 80549852 // [Электронный ресурс]. Подвиг народа. Официальный сайт. Режим доступа: // https://podvignaroda.ru/?#id=80549852&tab=navDetailManAward (дата обращения 07.04.2025).
3. Коньков Антон Афанасьевич. № записи: 4482253. Приказ о награждении и сопроводительные документы к нему. Учетная карточка // [Электронный ресурс]. Подвиг народа. Официальный сайт. Режим доступа: // https://podvignaroda.ru/?#id=44822534&tab=navDetailManAward/ (дата обращения 07.04.2025).

Научный руководитель – канд. философ. наук, доцент кафедры теории и методики преподавания гуманитарных дисциплин Красильникова О. С., ФГБОУ ВО «Кемеровский государственный университет»

УДК 172.15: 373

Коростелева К.С., Бычкова Н.А. ОСОБЕННОСТИ ВОСПИТАНИЯ ПАТРИОТИЗМА У СТАРШЕКЛАССНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ИСТОРИКО-КРАЕВЕДЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

ФГБОУ ВО «Кемеровский государственный университет», г. Кемерово
k.korostelyova.86@mail.ru, n-bychkova@inbox.ru

В условиях глобальной трансформации общества и усиления влияния внешних факторов, таких как миграция, информационная открытость и цифровизация, возрастает необходимость сохранения национальной идентичности и укрепления чувства принадлежности к своему народу и стране. Патриотизм играет важную роль в этом процессе, поскольку он способствует осознанию ценности культурного наследия, традиций и исторических достижений своего народа, а также поддержке социальной стабильности. Это особенно важно в молодежной среде, где формируются мировоззренческие установки, определяющие поведение и отношение к обществу в будущем. [1]

Историко-краеведческая деятельность позволяет учащимся старших классов глубже узнать историю и культуру своего региона, местные традиции и достопримечательности, участвовать в исследованиях и проектах, направленных на сохранение и популяризацию культурного наследия. Это создает благоприятную почву для развития чувства привязанности к родной земле, гордости за свои корни и ответственности за будущее своего края.

Кроме того, историко-краеведческая деятельность стимулирует интерес к изучению прошлого, развивает аналитические способности и критическое мышление, что способствует формированию активной гражданской позиции. [2]

Понятие «воспитание» – в педагогике употребляется в широком и в узком смысле. Воспитание в широком смысле рассматривается как общественное явление, как воздействие общества на личность. Воспитание в узком смысле рассматривается как специально организованная деятельность педагогов и воспитанников по реализации целей образования в условиях педагогического процесса. [3]

С учетом особенностей патриотического воспитания в современном обществе цель данного процесса определяется как воспитание убежденного патриота, любящего свою Родину, преданного Отечеству, готового служить ему своим трудом и защищать его интересы [4].

Учёт возрастных особенностей старшеклассников при планировании патриотического воспитания позволяет сделать этот процесс более эффективным и значимым. Важно помнить, что главная задача — не навязывание определённых взглядов, а создание условий для самостоятельного осмысления и принятия ценностей, связанных с патриотизмом и гражданственностью [5].

Таки образом, возникает необходимость в создании программы воспитания патриотизма у учащихся старших классов через историко-краеведческую деятельность для развития у подростков чувства гордости за свою страну, уважения к культурному и историческому наследию, а также формирование активной гражданской позиции.

Цель программы заключается в формировании интереса к истории и культуре региона, развитии навыков исследовательской работы и критического мышления, воспитании ответственности за сохранение наследия и укреплении связи между поколениями.

Программа рассчитана на 34 занятия в течение учебного года. Занятия проходят 1 раз в неделю.

Основные задачи программы воспитания патриотизма:

1. Организовать экскурсии и посещения исторических мест и музеев.
2. Проводить лекции и семинары по истории и культуре региона.
3. Поддерживать исследовательскую деятельность учащихся, включая работу с архивными документами и источниками.

4. Организовывать волонтерские акции по уходу за памятниками и мемориалами.

5. Проводить творческие конкурсы и мероприятия, направленные на популяризацию краеведческих знаний.

Ожидаемые результаты включают повышение уровня знаний учащихся о истории и культуре своего региона, развитие навыков самостоятельной исследовательской работы, формирование чувства гордости за свое Отечество и готовности защищать его интересы, укрепление связей между поколениями и повышение интереса к сохранению культурного наследия, а также увеличение активности учащихся в волонтерских акциях и культурно-просветительских мероприятиях.

В диагностическом блоке программы предполагается проведение оценки уровня сформированности патриотических установок и знаний у учащихся до начала реализации основных мероприятий. Этот этап важен для понимания исходного состояния и разработки соответствующих мероприятий.

Основная задача второго блока программы — реализация мероприятий, направленных на формирование и развитие патриотических ценностей, знаний и навыков у учащихся. В этом блоке проводятся лекции, семинары, экскурсии, исследовательские проекты и другие активности, способствующие достижению целей программы.

Каждый раздел основного блока имеет свои цели и определенное количество часов, что отражено в примерном тематическом планировании.

Таблица 1.

Тематическое планирование

№ п/п	Тема занятия	Кол-во часов	Цель
1	Основы краеведения	4	познакомить участников с основами краеведения, сформировать понимание важности изучения локальной истории и культуры для сохранения национального наследия и воспитания патриотизма
2	Этнокультурное краеведение	4	познакомить участников с этнокультурным разнообразием региона, показать значимость изучения и сохранения традиций, обычаев и культурного наследия различных этнических групп для поддержания гармонии и взаимопонимания в современном обществе.
3	Экологическое краеведение	4	ознакомить участников с основами экологического краеведения, подчеркнуть важность бережного отношения к природе родного края, а также способствовать формированию экологической ответственности и активного участия в охране окружающей среды
4	Социальное краеведение	4	познакомить участников с социальным краевением, чтобы помочь им понять структуру и динамику развития местного сообщества, выявить социальные проблемы и возможности для их решения, а также способствовать укреплению гражданской активности и солидарности среди жителей региона.
5	Художественно-эстетическое краеведение	4	познакомить участников с художественно-эстетическими особенностями региона, способствовать развитию эстетического вкуса и творческого мышления, а также воспитанию уважения к местному культурному наследию через изучение архитектуры, изобразительного искусства, литературы и других форм художественного самовыражения.

№ п/п	Тема занятия	Кол-во часов	Цель
6	Религиозное краеведение	4	познакомить участников с религиозным наследием региона, показать значение религиозных традиций и институтов в формировании духовной культуры и общественного сознания, а также способствовать пониманию роли религии в сохранении исторической памяти и национальной идентичности.
7	Экономическое краеведение	4	ознакомить участников с экономическим развитием региона, проанализировать основные отрасли хозяйства, традиции предпринимательства и влияние экономических процессов на жизнь местного сообщества, а также обсудить перспективы устойчивого экономического роста и развития.
8	Военное краеведение	4	познакомить участников с военной историей региона, осветить важные события, битвы и подвиги, связанные с защитой Отечества, а также подчеркнуть значимость сохранения памяти о героическом прошлом для воспитания патриотизма и уважения к воинской доблести
9	Итоговый блок	2	подведение итогов программы, обсуждение достигнутых результатов и планов на будущее.
	Итого	34	

На констатирующем этапе эксперимента для первичной диагностики воспитания патриотизма у учащихся старших классов в историко-краеведческой деятельности нами были использованы методики «Патриотизм. Как я его понимаю» Л.М. Фридмана, «Диагностика ценностных ориентиров в сфере патриотического сознания участников образовательного процесса» И.Е. Кузьминой, «Незаконченное предложение» Т.М. Масловой [5], «Отечество моё – Россия» Д.В. Григорьева.

По итогам первичной диагностики было отмечено, что большинство учащихся обладают низким уровнем по мотивационно-потребностному и эмоционально-ценностному критериям.

Констатирующий этап эксперимента показал, что школьникам трудно проявлять эмоции и чувства по отношению к своей родине, родным и близким, мотивационная сфера практически не сформирована, нет осознания значимости поступков на благо своего Отечества.

По итогам констатирующего эксперимента было установлено, что учащиеся нуждаются в методически грамотной подаче материала, в направленности на воспитание подрастающих граждан, любящих свою Родину, свой город и знающих его историю, традиции и культуру.

После осуществления мероприятий по воспитанию патриотизма у старшеклассников в процессе историко-краеведческой деятельности была проведена итоговая диагностика с использованием тех же методик, что и при первичном исследовании.

По итогу контрольного эксперимента показатели возросли: старшеклассники смогли прийти к ряду важных осмыслений и выводов, касающихся их роли в обществе, личной ответственности и ценностей, связанных с патриотизмом.

Сравнивая результаты, полученные в ходе контрольного эксперимента по четырем представленным методикам, можно сделать вывод, что основная масса старшеклассников, принявших участие в эксперименте, поняли, что патриотизм — это не просто абстрактное понятие, а важная составляющая их жизни, осознали важность изучения истории своей страны и семьи, уважения к предкам и сохранению их достижений, а участвуя в общественных акциях, волонтерских проектах и культурно-массовых мероприятиях ощутили собственную значимость и важность поступков.

Проведенный комплекс занятий в рамках проекта «Я-патриот!» позволил обогатить мир знаний учащихся старших классов об истории, культуре, традициях своей «большой» и «малой» родины, раскрыть их эмоциональную сферу, направить их поведенческие мотивы на стремление действовать во благо своей родины, семьи, российского общества.

По полученным данным можно сделать вывод о том, что программа воспитания патриотизма у учащихся старших классов в процессе историко-краеведческой деятельности является результативной.

Литература и источники

1. Воробьева И. А. Концепция патриотического воспитания граждан РФ // Воспитательная работа в школе. – 2009. – №1. – С.147–154.
2. Огоновская И.С. Гражданско-патриотическое воспитание в системе общего и дополнительного образования: содержание, направления, методы, формы: метод. пособие для педагогов / И.С. Огоновская. Екатеринбург: ООО «Школьный формат». – 2016. – 176 с.
3. Ореховская Н.А., Ореховский А.В. Патриотизм как созидающая идеология российского общества // Казанский педагогический журнал. – 2016. – №3. – С. 205–210.
4. Ковальчук О.В. Патриотическое воспитание сегодня – основа гражданского становления личности школьника // Образование: ресурсы развития. СПб.: Вестник ЛОИРО: ЛОИРО. – 2015. – №1. – С. 3–4
5. Маслова Т.М. Модель патриотического воспитания школьников в процессе взаимодействия с окружающей средой / Вектор науки ТГУ. – 2014. – №3 (29). – С. 309–313.

Научный руководитель – к.филос.н., доцент кафедры теории и методики преподавания гуманитарных дисциплин института образования Красильникова О.С., ФГБОУ ВО «Кемеровский государственный университет»

УДК 801.8

Красильникова О. С. РОЛЬ И ЗНАЧЕНИЕ ЧУЖОГО В МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ

ФГБОУ ВО «Кемеровский государственный университет»
oks-vulf@yandex.ru

Обращение к проблеме коммуникации, в более широкой интерпретации к межкультурной коммуникации предстает в качестве одной из актуальных проблем современного гуманитарного знания. Его актуальность в наиболее выраженном варианте проявляется в контексте современного социума, который на самых разных уровнях, от общественного до личностного, сталкивается с неспособностью к адекватной межкультурной коммуникации. В перечне актуальных вопросов остаются такие как проблема непонимания, рецепция Чужого, его семантика и интерпретация. Все это актуализирует знания о межкультурной коммуникации в контексте изучения Чужого. В понимании этого феномена представлены разные позиции и характеристики, основанные на противостоянии, бинарной оппозиции Свой - Чужой. Исследователи предлагают разные модели описания Чужого.

Мы выделили группы значений, которые помогают осмыслить роль Чужого в культуре, учитывая определенные культурно-исторические условия. Чужой в культуре может выступать в качестве консолидирующего – патриотического фактора во время масштабных военных противостояний, например, Отечественная война 1812 года, Великая Отечественная война, специальная военная операция. Семантическое значение Чужого помогает увидеть ценностно – смысловые значения, как Своего, так и Чужого, возможно вспомнить забытые смыслы. Чужой в культуре представляет возможность получения информации (информационно – ценностная группа значений), выступает маркером в межкультурной коммуникации. Его

присутствие, столкновение с ним детерминируют межкультурную коммуникацию, побуждают к межкультурному общению, взаимодействию или напротив заставляют отказываться от коммуникации в зависимости от культурно-исторического контекста.

Рецепция Чужого в культуре сопряжена с народным творчеством. Пословицы, поговорки, созданные во время военных конфликтов, сохраняются в культуре. Например, о французах «Француз кургуз», «Французский ветрогон», «Пуганный француз и от козы бежит», «Голодный француз и вороне рад», «У француза (немца) ножки тоненьки, душа коротенька», «Докалывай француза вилами» [1]. Эти пословицы появились после Отечественной войны 1812 года. Переосмысление в широком значении привело к ценностно – смысловой трансформации Чужого, которая стала культурным стимулом. Это находило отражение в мемуарах, УНТ, карикатурах, прикладном искусстве (культуротворческое значение). Чужой в культуре, особенно во время военных конфликтов заставляет обратиться к Своему (культурному наследию, традиционным ценностям, национальной и культурной идентичности), тем самым выполняя воспитательную роль в культуре. Это является охранительным, защитным фактором, который в очередной раз убеждает в исключительности Своего.

Согласимся с мнением Ю.М. Лотмана, что «За несколько месяцев Отечественной войны русское общество созрело на десятилетия» [2, с. 7]. В семиотической трактовке Чужого Ю.М. Лотман обратил особое внимание на функцию границы при столкновении со Своим, которая отграничивает, сохраняет. Самое важное ее свойство – возможность оценить Свою исключительность, увидеть разницу культур, задуматься над их смыслами, оказаться «внутри мыслящих миров». В таком ракурсе рецепция Чужого многовариантна, его оттенки настолько разнообразны, что не всегда оформляются в единую схему Мы – Они – Свое –Чужое. «Граница может разделять культуру изнутри, создавая различные интерпретации внутреннего пространства Своей культуры и также отграничивать от внешнего, от Чужой культуры» [3, с. 75].

Следующий важный параметр – проверка жизненных сил культуры посредством испытания и искушения Чужим. В отдельные кризисные периоды истории Чужой как элемент ценностно – смысловой системы трансформируется интенционально от идеализации к критической рецепции. По мнению исследователя Е.А. Попова, «жизненные силы – это фундамент, статика культурной системы, но вместе с тем это и реальные источники происходящих в ней изменений, составляющих ее социодинамику…Жизненные формы, позволяют совсем иначе взглянуть на культуру – не с позиции признания ее исключительного участия в конструировании социальной реальности..., а с точки зрения органицизма, проводящего аналогии культурного развития с эмансипацией живой, органической системы» [4, с. 273]. Данный ракурс видения культуры, межкультурной коммуникации, Чужого позволяет отметить роль жизнеутверждающего начала в культуре посредством Чужого с учетом культурно-исторической ситуации. В моменты противостояния культур роль Чужого возрастает, искусство ответить на его вызов, умение взаимодействовать с ним укрепляют виталистские характеристики культуры. Варианты ответа от конфликта к консенсусу, основанные на сопоставлении, сравнении, изучении уникальности и восприятии Чужой культуры. Если обобщить выше перечисленные значения, то можно отметить информационное значение роли Чужого. Информация о нем побуждает участников коммуникации верифицировать, транслировать, уточнять полученные сведения. Чем более накоплено информации о Чужом, тем интенсивнее коммуникация, осмысление. Его присутствие динамично, стабильно, оно демонстрирует возможности трансформации отношения и восприятия. После завершения конфликтных ситуаций, возможно возвращение к диалогу, полилогу и восстановление восприятия Чужого в нейтральном, позитивном или довоенном ракурсах.

Мы выделили следующие парадигмы восприятия Чужого: 1) Позитивная модель организации взаимодействия с ценностно-смысловой системой Чужого. 2) Нейтральная

модель в форме бездействия. Эта модель неустойчивая и всегда стремится сменить вектор в положительную или отрицательную сторону. Ключевыми событиями, которые определяют смену мировоззренческого направления, ценностей являются войны, официальная идеология, культурные конфликты, народная дипломатия и пр. 3). Враждебная, или негативная модель. В зависимости от модели рецепции меняется роль и значение Чужого в культуре. Взаимодействие с Чужим формирует коммуникативный опыт, в зависимости от ситуации. Он может быть положительный, противоречивый, негативный, накапливаются разные варианты взаимодействия культур, что позволяет культуре проявлять виталистские характеристики, Чужой осмысливается в коммуникативном значении.

Необходимо признать и тот факт, что только в межкультурной коммуникации с Чужим, в широком смысле представители культуры обращают внимание на то, что сами по себе не обращали внимания, не придавали значения. Потребность в Чужом становится жизнеутверждающим, аксиологическим и необходимым, что было отмечено Ю.М. Лотманом. Рецепция Чужого приобретает различные формы, значения и выполняет важную роль. На наш взгляд, проблематика исследования Чужого остается актуальной в социогуманитарном знании XXI века. Межкультурная коммуникация в глобальном мире представляет возможности для дальнейшего анализа феномена Чужого, его рецепции и ответа на вызовы со стороны Своей культуры.

Литература и источники:

1. Пословицы русского народа. [Электронный ресурс]. Режим доступа: https://vdahl.ru/word/француз/
2. Лотман Ю.М. Александр Сергеевич Пушкин: биография писателя. СПб., 2015. 352 с.
3. Красильникова О. С. Трансформация Чужого в русско-французской межкультурной коммуникации конца XVIII – первой четверти XIX вв.: культурфилософский аспект: дис. … канд. философ. наук. Барнаул, 2023. С. 175 с.
4. Попов Е.А. Особенности витального комплекса русской культуры XX – начала XXI вв.: дис. … д-ра философ. наук: 09.00.13. Барнаул, 2006. 290 с.

УДК 373:792.073

Курбанбаева Д. Т. ИССЛЕДОВАНИЕ ДИНАМИКИ ПОНЯТИЙНОЙ РЕФЛЕКСИИ У ШКОЛЬНИКОВ В РАМКАХ ПРОЕКТНОЙ ТЕАТРАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

ФГБОУ ВО «Кемеровский государственный университет»
kurbanbayeva1999@bk.ru

Развитие коммуникативной компетентности школьников представляет собой одну из ключевых задач современного образования. Одним из эффективных способов её развития является включение школьников в проектную деятельность, в том числе творческую. Театральный проект способствует совершенствованию речевых и социальных навыков, но и стимулирует процессы самоосмысления, личностной рефлексии и поиска индивидуальных смыслов.

В связи с возросшей потребностью в научно-исследовательской, изобретательской, творческой деятельности учащихся школ, ученые задались вопросом: как проектная деятельность способствует развитию коммуникативной компетенции учащихся. Под коммуникативной компетенцией ученые понимают: «обучающийся должен уметь самостоятельно определять содержание, форму и средства коммуникации, соответствующие ее цели, реализуемую в определенных условиях» [2, с.49].

Настоящее исследование направлено на изучение изменений в понимании базовых философских категорий («мечта», «герой», «жизнь»), а также в осознанности собственных стремлений, происходящих у подростков в ходе участия в театральном проекте.

В исследовании приняли участие учащиеся среднего звена, вовлечённые в постановку спектакля «О мечтах и героях» в рамках внеурочной проектной деятельности.

Участниками исследования были учащиеся 7-9 классов, им были предложены открытые вопросы:

1. Что такое мечта?
2. Кто такой герой?
3. Как вы понимаете слово «жизнь»?
4. О чём вы мечтаете?

Ответы записывались в письменной форме, без каких-либо подсказок или ограничения по объёму. Данный этап позволил выявить исходный понятийный уровень и степень сформированности личностной рефлексии.

Те же вопросы будут заданы повторно после реализации проекта с целью выявления динамики изменений — в содержании, глубине, эмоциональной окраске и языковом выражении понятий.

На момент написания статьи завершается первая (предпостановочная) фаза исследования. На основе анализа предварительных ответов можно выделить следующие тенденции:

- Ограниченность понятийных представлений, проявляющаяся в шаблонных и поверхностных формулировках («мечта — это что-то хорошее», «герой — тот, кто спасает людей»).
- Низкий уровень рефлексивной активности: лишь немногие ученики чётко формулируют собственные мечты или жизненные ориентиры.

Ожидается, что после участия в проекте:

- увеличится глубина и индивидуализация ответов;
- расширится понятийный аппарат;
- повысится уровень эмоциональной вовлечённости и коммуникативной выразительности;
- усилится понимание социальных ролей, жизненных ценностей и внутренней мотивации.

Проведение педагогического эксперимента в рамках театральной проектной деятельности позволяет не только развивать коммуникативные навыки, но и отслеживать динамику личностного и понятийного роста школьников.

Данная методика обучения способствует формированию самостоятельности и креативности. М.Р. Гозалова отмечает, что работа с проектами повышает мотивацию к учебе; возрастает мотивация к освоению языковых компетенций; приобретается опыт в исследовательской-научной деятельности [1].

В дальнейшем планируется обработка итоговых анкет и проведение качественного анализа изменений в ответах учащихся, что позволит сделать более точные выводы о педагогической результативности данной методики.

Литература и источники

1. Гозалова, М. Р. Проектная деятельность как один из методов развития коммуникативной компетенции / М. Р. Гозалова. – М. – 2014. – 121 с.
2. Дулатова, З. А. Исследовательская и проектная деятельность учащихся как средство развития коммуникативных компетенций / З. А. Дулатова, Н. В. Гурская, Е. Н. Иванова // Новая наука: психолого-педагогический подход. – 2017. – № 3. – С. 49.

Научный руководитель - канд. филол. наук, доцент Вдовиченко Е.А., ФГБОУ ВО «Кемеровский государственный университет»

УДК 93/94

Лорен Э.В. **РОЛЬ СОВЕТСКОГО СПОРТА В ПОБЕДЕ В ВЕЛИКОЙ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ВОЙНЕ**

ФГБОУ ВО «Кемеровский государственный университет»

Loren_e17@mail.ru

В условиях тяжелейших испытаний военного времени спорт играл ключевую роль для поддержания боевого духа солдат не только на фронте, но и в тылу. Спорт давал возможность отвлечься от ужасов войны, способствовал улучшению физической формы солдат, а также укреплял веру в победу.

Роль спорта в поддержании боевого духа советских людей как на фронте, так и в тылу, а также в развитии патриотического настроения населения СССР, сложно переоценить. Во время Великой Отечественной войны спорт не ушел на второй план, наоборот, стал ключевым фактором, обеспечивающим связь между фронтом и тылом, между настоящим и будущим. Приведем краткие выводы по исследованию роли спорта и физической подготовки советского народа в период военных действий с 1941 по 1945 гг [1].

До Второй мировой войны спортивная подготовка всегда являлась частью повседневной жизни советских граждан, однако после начала военных действий возникла необходимость перестроить спортивные нужды на военный лад. Дисциплины, имеющие непосредственное отношение к военной подготовке, были достаточно развиты в СССР до начала Великой Отечественной войны. К таким дисциплинам относились лыжные гонки, стрельба, метание гранат, преодоление полосы препятствий и другие военно-прикладные виды спорта. Популяризации физической активности в стране способствовала целенаправленная государственная политика по развитию физической культуры и спорта. Например, программа «Готов к труду и обороне СССР» (ГТО) [2]. Сдача нормативов ГТО была обязательной для населения, соответственно это стимулировало развитие массового интереса к спорту и физической активности в целом. Также в СССР существовала широкая сеть спортивных клубов: «Динамо», «Спартак», где были организованы тренировки по разным направлениям, включая военно-прикладные виды спорта. Регулярно устраивались соревнования, благодаря которым повышался уровень подготовки молодежи к службе в армии. Пропаганда здорового образа жизни (ЗОЖ) в СМИ – в газетах, в кино, на радио – была неотъемлемой частью советской жизни. Вследствие такой подготовки многие советские солдаты уже имели навыки стрельбы, рукопашного боя, что помогло им успешно сражаться с врагом.

Игровые виды спорта и легкая атлетика не имели прямого отношения к военно-прикладным дисциплинам, поэтому занятие ими были приостановлены. Стали использоваться новые подходы подготовки, адаптированные к спортивным условиям, то есть обучение за короткий срок времени. Перестройка спортивной работы на военный лад неразрывно связана с распространением курсов и школ, готовящих специалистов для фронта. Инструкторы по физической культуре и спорту играли ключевую роль в этих учебных заведениях, передавая новобранцам бесценные навыки, необходимые для выживания и победы в бою. Они обучали основам военной подготовки, от строевой до тактических приемов, формируя у солдат дисциплину и слаженность действий. Особое внимание уделялось рукопашному бою, оказанию первой помощи раненым и другим жизненно важным умениям, которые могли спасти жизнь в экстремальной ситуации [3].

Попадая на линию фронта, спортсменам и тренерам приходилось применять свои навыки и знания в условиях, далеких от привычных спортивных залов и стадионов. Их опыт стал бесценным ресурсом для укрепления боеспособности армии, проявляясь в самых разнообразных формах. Программы тренировок были далеко не стандартными. Они были тщательно разработаны с учетом специфики боевых действий и особенностей различных родов войск. Так, например, для разведывательных подразделений упор делался на развитие выносливости, обучение маскировке и бесшумному передвижению. Программа включала в

себя многочасовые тренировки по ориентированию на местности, преодолению различных препятствий в ночное время, а также отработку навыков маскировки и бесшумного перемещения в сложной местности, будь то густой лес, болото или городской пейзаж. Тренировки часто проводились в условиях, максимально приближенных к реальным боевым ситуациям, с использованием имитационных средств и подручных материалов [4].

Пехотные подразделения, в свою очередь, нуждались в развитии силы, выносливости и навыков рукопашного боя. Спортсмены-инструкторы обучали бойцов приемам ближнего боя, развивали их физическую подготовку, используя различные методики, адаптированные к условиям окопной войны. Это были не только силовые упражнения, но и тренировки на выносливость, способствующие выживанию в экстремальных условиях. Каждая тренировка имела «оттенок» суровой реальности войны и была направлена на максимальное повышение шансов на выживание и успех в бою. Помимо физической подготовки, сами спортсмены активно участвовали в боевых действиях. Многие из них проявили себя как опытные разведчики, снайперы и диверсанты. Их физическая подготовка, умение ориентироваться на местности, навыки маскировки и владения оружием делали их незаменимыми в выполнении особо опасных заданий, требующих высокой степени профессионализма и отваги. Их знания о местности, приобретенные во время спортивных сборов и соревнований, часто становились ключом к успеху в разведывательных операциях. Зимние условия диктовали свои требования, и многие спортсмены стали инструкторами по лыжной подготовке, обучая бойцов быстрому и бесшумному передвижению по заснеженным полям и лесам. Это позволяло эффективно передвигаться, не привлекая внимание противника, что было особенно важно в условиях засады или внезапного нападения [5].

Однако вклад спортсменов и тренеров не ограничивался только боевой подготовкой. Важнейшей частью их работы была организация спортивно-массовых мероприятий в войсках. Они понимали, что высокий моральный дух солдат – это залог победы. На фронте и в тылу организовывались спортивные соревнования, эстафеты, игры, создавая атмосферу товарищества и взаимовыручки. Эти мероприятия становились важным психологическим разрядом, позволяя бойцам отвлечься от ужасов войны, почувствовать себя частью команды, обрести надежду и укрепить боевой дух.

Литература и источники

1. Симонов, Н.С. Спорт в годы Великой Отечественной войны. 1941-1945 гг. / Н. С. Симонов. – М.: Советский спорт, 2010. – 368 с.
2. Суник, А. Б. Отечественный спорт в годы Великой Отечественной войны: Исторический очерк / А.Б. Суник. – М.: Физкультура и спорт, 1977. – 208 с.
3. История отечественного спорта: Учебник для институтов физической культуры / Под ред. В.В. Столбова. – М.: Физкультура и спорт, 1984. – 336 с.
4. Зеленков, М. Ю. Спорт в блокадном Ленинграде / М.Ю. Зеленков. – СПб.: Изд-во СПбГУ, 2005. – 160 с.
5. Баташев, К. М. Спорт на войне / К. М. Баташев. – М.: Воениздат, 1985. – 112 с.

Научный руководитель – старший преподаватель кафедры теории и методики преподавания гуманитарных дисциплин Маркова К. Ю., ФГБОУ ВО «Кемеровский государственный университет».

УДК 37.015:681.5

Люц В.А., Лияскина И.Г. **ИНТЕРАКТИВНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ В ГУМАНИТАРНЫХ ДИСЦИПЛИНАХ**

ФГБОУ ВО «Кемеровский государственный университет»

veronichkalutz@mail.ru, i.liyaskina@yandex.ru

Современный образовательный процесс полностью зависит от преподавателя, включая выбор формы проведения занятий. Несмотря на разнообразие существующих новых технологий, многие педагоги не внедряют их, а также считают сложными и трудными для освоения. Однако, практика показывает, что обучающимся интересно пробовать что-то новое, особенно различные интерактивные методы [1, с.77-78].

Одной из актуальных проблем современного образования является снижение или полное отсутствие интереса учащихся к гуманитарным дисциплинам. Внедрение интерактивных технологий – один из способов решения проблемы.

Интерактивное обучение рассматривается учеными как особая форма организации образовательного процесса, направленная на активное взаимодействие всех его участников, обеспечивающая осознанное усвоение знаний, развитие навыков совместной деятельности и рефлексию. Данная организация процесса требует включения в процесс обучения всех участников обучения, как учащихся, так и преподавателей [2, с.203].

Отличительная черта интерактивного обучения заключается в создании условий, при которых каждый участник образовательного процесса осознает ценность своего вклада в обучение. Во время такого обучения учащиеся формируют навыки, которые помогут им в будущей жизни: навыки совместной работы и сотрудничества, навыки общения, навыки планирования и распределения задач [2, с.203].

Целью данного исследования является анализ интерактивных методов обучения, выявление проблем их внедрения, и их последующее использование в образовательный процесс.

В основе интерактивного обучения лежит использование различных технологий и подходов. Для наглядного сравнения и анализа различных видов и форм интерактивного обучения в гуманитарных дисциплинах представлена таблица 1 [3, с.35; 4, с.75-76].

Таблица 1

Основные виды интерактивных технологий обучения, используемые в гуманитарных дисциплинах

№	Виды интерактивных технологий обучения	Описание интерактивных технологий обучения
1.	«Мозговой штурм»	Метод, при котором происходит генерация идей для разрешения проблемных вопросов. Учитывается и принимается мнение каждого участника.
2.	Лекции с запланированными ошибками (лекции-провокации)	Постоянный контроль информации и выделение неверной/неточной информации.
3.	Интерактивные учебники	Содержат видеоуроки, аудиофайлы, опросы, тесты.
4.	Виртуальные модели (музеев, архивов, библиотек и других каких-либо объектов культуры)	Позволяют исследовать и изучать конкретные аспекты гуманитарных дисциплин.
5.	Онлайн-курсы и вебинары	Дистанционное получение знаний и навыков. Онлайн-курсы ориентированы на самостоятельное освоение материала. Вебинары в отличие от онлайн-курсов, предоставляют возможность взаимодействовать с преподавателем в режиме реального времени.

Продолжение таблицы 1

6.	Специализированные коллективные игры	Позволяет обучающимся активно взаимодействовать с материалом, развить навыки коммуникации, сотрудничества и аналитического мышления.
7.	Метод творческих проектов	Участники совместно анализируют информацию, решают задачи, разрабатывают решения по заданной теме.
8.	Дискуссия	Коллективное обсуждение какой-либо проблемы, при котором обучающиеся ее исследуют, обмениваются мнениями, аргументируют свою точку зрения.
9.	Просмотр фильмов	Изучение и анализ тем через видеоматериалы.

Для эффективного внедрения интерактивного обучения необходимо не только учитывать его формы и виды, но и анализировать факторы, препятствующие их внедрению. Однако, многие преподаватели не используют интерактивные методы в образовательном процессе. Основные причины проблем внедрения интерактивных технологий представлены на рисунке 1 [5, с. 100].

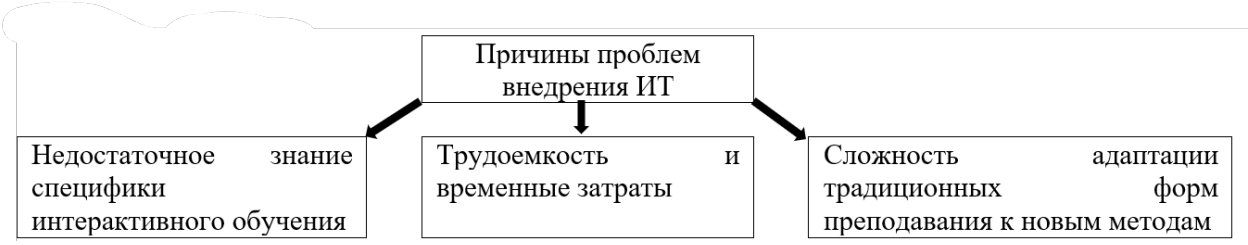


Рисунок 1.– Причины проблем внедрения интерактивных технологий

Тем не менее, в ряде образовательных учреждениях преподаватели активно используют интерактивные технологии, что позволяет повысить уровень вовлеченности и успеваемости учащихся.

В данном направлении на базе КемГУ совместно с коллегами в рамках дисциплин «История России» и «Основы российской государственности» были реализованы различные методы интерактивного обучения:

1. Проведение игры «Необъятная Россия» – настольная викторина, направленная на изучение культуры, традиций и истории России в игровой форме.

2. Просмотр и обсуждение художественного фильма «Повелитель ветра», посвящённого мировому рекорду Федора Конюхова, прошло в рамках занятия по теме «Герои страны, герои народа». После просмотра студенты приняли участие в дискуссии, обсуждая ключевые вопросы, связанные с историческими и культурными аспектами представленного сюжета.

Использование интерактивных методов позволяет стимулировать интерес обучающихся к гуманитарным дисциплинам, развивать их критическое и аналитическое мышление, способствовать активному участию в обучении. Кроме того, одним из основных преимуществ интерактивных технологий обучения является их способность индивидуализировать обучение, учитывая потребности и интересы каждого студента.

Таким образом, применение интерактивных технологий обучения в гуманитарных дисциплинах позволяет достичь баланса между обеспечением учебной интерактивности и сохранением сущности и глубины гуманитарного знания.

Однако необходимо отметить, что успешное использование интерактивных технологий обучения в гуманитарных дисциплинах требует соответствующей подготовки и организации со стороны педагогов. Педагог должен четко представлять цели и задачи обучения, а также использовать разнообразные методы и инструменты интерактивного обучения.

В целом, интерактивные технологии обучения в гуманитарных дисциплинах могут значительно улучшить эффективность обучения и помочь студентам лучше овладеть учебными материалами. Они способствуют созданию интерактивной и индивидуализированной образовательной среды, где студенты становятся активными участниками процесса обучения и могут применять свои навыки и знания на практике.

Литература и источники

1. Пегушин А. А. Современные образовательные технологии как средство повышения эффективности обучения // Юридическая наука и правоохранительная практика. – 2009. – №3(9). – С. 77-85.
2. Привалова Г. Ф. Активные и интерактивные методы обучения как фактор совершенствования учебно-познавательного процесса в вузе //Современные проблемы науки и образования. – 2014. – №3. – С. 203-203.
3. Панина Т. С. и др. Интерактивное обучение // Образование и наука. – 2007. – №6. – С.32-41.
4. Щеглова, Л.В. Интерактивные технологии в преподавании гуманитарных дисциплин: в поисках современной модели обучения / Л.В. Щеглова, Н.Н. Плужникова, Н.Р. Саенко // Вестник ассоциации вузов туризма и сервиса. – 2017. – С.73-78.
5. Головцова И. Г., Рудакова Л. В. Проблемы внедрения интерактивных форм обучения в рамках компетентностного подхода //Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3: Педагогика и психология. – 2015. – №2 (159). – С. 99-106.

Научный руководитель – кандидат культурологии, доцент Васькина О.Э., ФГБОУ ВО «Кемеровский государственный университет»

УДК 37.014(075.8)

Манаенко В. П. ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИАЛЬНОЙ ОТВЕТСТВЕННОСТИ СТУДЕНТОВ В УСЛОВИЯХ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ПРАКТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ

ФГБОУ ВО «Кемеровский государственный университет»
riokemsu@yandex.ru

Социальная ответственность включает в себя добровольное принятие на себя обязательств по отношению к обществу. Это может выражаться в различных формах, к примеру, в таких, как экономическая, правовая, политическая и этическая ответственность Она является основным фактором гармоничного развития общества и может быть индивидуальной или коллективной по характеру субъекта [1].

Социальная ответственность изначально включена во всю совокупность отношений личности и общества, во все формы общественного и индивидуального сознания. Мы предлагаем к анализу проблему формирования социальной ответственности студентов [2].

Социальная ответственность включает практические аспекты, и они направлены на развитие у обучающихся умений и знаний, помогающих реализовать себя как активного участника общественной жизни [3].

К примеру, внедрение социальных проектов в учебный процесс позволяет сделать зримой связь между теоретическими знаниями и их применением на практике. Также студенты могут принимать участие в волонтерских и общественных инициативах, что развивает навыки командной работы.

Интерактивные методики обучения (дебаты, дискуссии) – эти методы развивают критическое мышление, а также коммуникативные навыки. Это позволяет студентам строить

аргументацию и посредством ее отстаивать свою позицию. Использование ролевых игр и кейс-методов позволяет студентам на практике развивать навыки решения проблем [3].

Другой, важный метод – приглашение специалистов из разных отраслей делает богаче учебный процесс и помогает понять, как теория применяется на практике [3].

Вуз, на наш взгляд, должен создавать благоприятную среду. Например, стоит отметить важность личного примера педагогов в демонстрации социальной ответственности. Он может демонстрировать это через готовность поддерживать начинания и инициативу у студентов. Преподаватели должны быть в роли наставников и вдохновлять студентов на активные действия и поддерживать их инициативу.

Взаимодействие с внешним миром – установление партнерских отношений с государственными органами, бизнесом и некоммерческими организациями для реализации совместных проектов. Это усиливает практико-ориентированность образовательного процесса и способствует интеграции студентов в профессиональные сообщества.

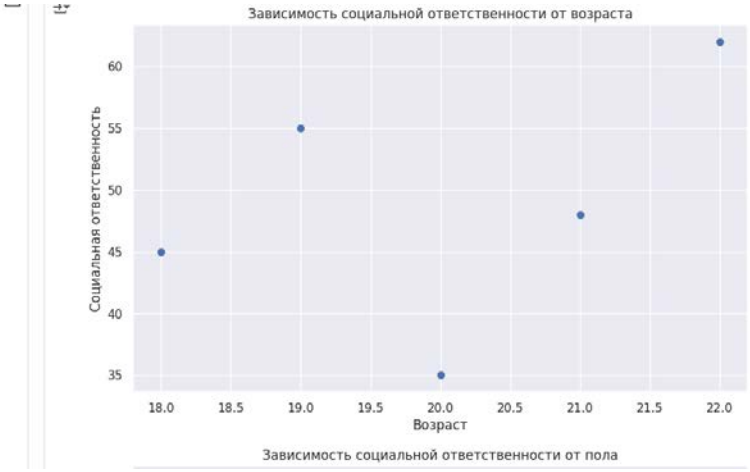
Оценка эффективности может заключаться в разработке и внедрении методов оценки уровня сформированности социальной ответственности у студентов, анализе результатов и выявлении ключевых факторов успеха. Могут использоваться количественные и качественные методы оценки, включая опросы, интервью, анализ проектов и публикаций.

Исследование возможностей расширения программ и инициатив, направленных на воспитание социально ответственной молодежи, включая интеграцию социальных проектов в основную учебную программу, выступает перспективой развития. Рассматриваются возможности внедрения новых образовательных технологий и платформ для дистанционного обучения, а также международные обмены и стажировки.

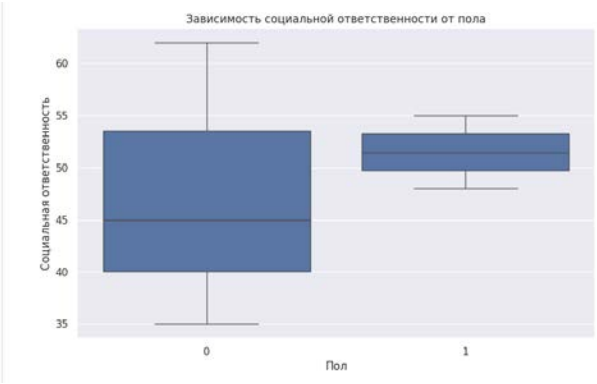
Важным становится то, по каким показателям анализировать социальную ответственность. С одной стороны, социальная ответственность может быть проанализирована по количественным показателям.

Перечислим и наглядно покажем обобщенную модель.

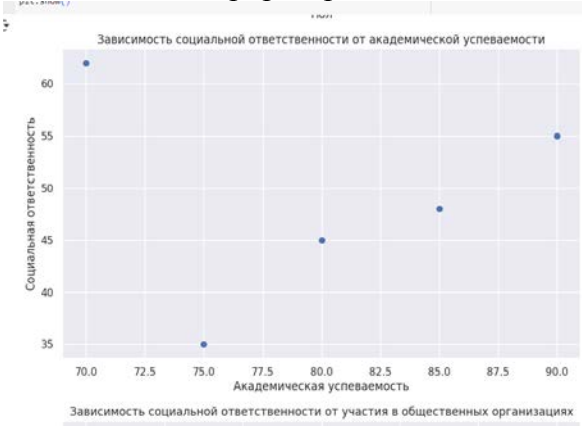
Социальную ответственность можно интерпретировать по возрасту:



Социальную ответственность можно интерпретировать по полу:



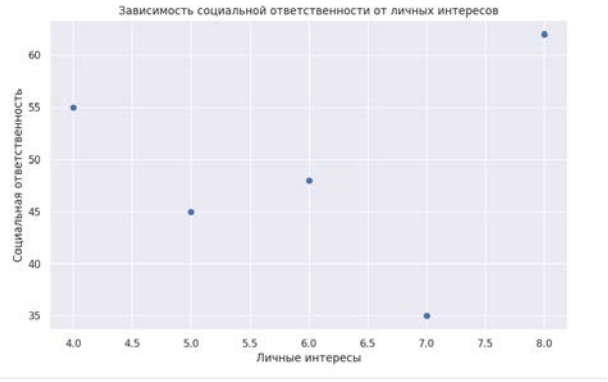
Социальную ответственность можно интерпретировать по академической успеваемости:



Социальную ответственность можно интерпретировать по степени участия в общественных организациях:



Социальную ответственность можно интерпретировать по личным интересам:



С другой стороны, необходим сбор качественных данных, например, провести опрос о мотивации к участию в общественной деятельности и препятствий, которые мешают этому; личное отношение к социальным проблемам.

Таким образом, формирование социальной ответственности студентов в условиях высшего образования требует системного подхода, сочетающего теоретические знания и практические навыки.

Университеты играют ключевую роль в создании условий для осмысления и применения полученных знаний на практике, что закладывает фундамент для воспитания социально активных и ответственных граждан будущего. Социальная ответственность, сформированная в годы обучения, имеет пролонгированное значение. Она становится детерминирующим фактором в принятии последующих решений. Навыки, сгенерированные посредством включенности в мероприятия, направленные на социальную ответственность смогут определить вектор будущих запросов и компетенций личности и профессионала.

Литература и источники

1. Мишурова О.И. Основы социальной ответственности личности // Сервис в России и за рубежом / [Электронный ресурс]. URL: https://naukaru.ru/ru/nauka/article/16693/view (дата обращения: 02.03.2025).
2. Баурова, Ю. В. Основы формирования социальной ответственности студента современного вуза / Ю. В. Баурова // Известия Саратовского университета. Сер. Философия. Психология. Педагогика. 2016. Том 16, вып. 3 / [Электронный ресурс]. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/osnovy-formirovaniya-sotsialnoy-otvetstvennosti-studenta-sovremennogo-vuza/viewer (дата обращения: 02.03.2025).
3. Антипова, Е. И. Формирование социальной ответственности студентов в условиях быстроменяющегося общества / Е. И. Антипова, Р. А. Литвак [Электронный ресурс]. URL: https://vestnikskfu.elpub.ru/jour/article/download/2498/2466 (дата обращения: 02.03.2025).

Научный руководитель – к. филос. н., доцент Красильникова О. С., ФГБОУ ВО «Кемеровский государственный университет».

УДК 93/94

Маркова К.Ю. **ВЕЛИКАЯ ОТЕЧЕСТВЕННАЯ ВОЙНА В ПАМЯТИ МОЛОДОГО ПОКОЛЕНИЯ. НОВЫЕ ПОДХОДЫ К ИЗУЧЕНИЮ**

ФГБОУ ВО «Кемеровский государственный университет»
Korobkova9@mail.ru

В современном преподавании истории, в частности при изучении темы Великой Отечественной войны, приходится сталкивается с рядом проблем.

Давнюю тенденцию имеет фальсификация исторических фактов со стороны западных стран и США с целью обесценивания значения СССР в борьбе с гитлеровской Германией. Советский Союз и его правопреемницу Российскую Федерацию пытаются выставить не как государство-победителя, а как государство-агрессора. Это делается для того, чтобы снизить роль России на международной арене [1, с. 52]. В современных условиях эта тенденция усилилась. Фальсификация истории, как и другие способы негативного идеологического воздействия на социокультурный мир российской цивилизации, в особенности на молодое поколение, к примеру, излюбленный западный ультралиберализм, осуществляется такими методами как информационно-психологическое воздействие (точки зрения, опровергающие значимую роль Советского Союза в войне, всегда доступны общественности «благодаря» интернету); сокрытие и подмена фактов; вербовка отечественных ученых для пропаганды западных оценок Второй мировой войны. К инструментам воздействия относятся: телевидение, интернет, компьютерные игры, кинематограф, книги и, в частности, учебная литература.

Западноевропейские и американские учебники давно пишутся подобно рассуждениям таких историков, как, к примеру Х. Болдуина или Г. Якобсена, утверждающих, что исход Второй мировой войны решили 11 военных операций: «Маркет Гарден» в Голландии, открытие второго фронта в Нормандии или битва за атолл Мидуэй в Тихом океане и др. Советско-германскому же фронту отводится второстепенное место [2, 3, 4]. Хорошо, если в зарубежных изданиях упоминается Сталинградская битва. А молодые японцы и вовсе считают, что атомные бомбы на города Хиросиму и Нагасаки в 1945 г. сбросил СССР [5, с. 55–57]. Стоит отметить, что и в отечественных учебниках основная ставка делается на историю Великой Отечественной войны, а Вторая мировая разбирается лишь в некоторых аспектах (агрессия стран антикоминтерновского пакта накануне войны, материальная помощь союзникам со стороны США: так называемый ленд-лиз и встречи стран-участниц антигитлеровской коалиции). Поэтому, целесообразным считается расширить тематику Великой Отечественной войны и показать результаты решающих битв СССР в сравнении с военными операциями Западных стран. Очень важно здесь опираться на такие показатели, как размах сражений и привлекаемые ресурсы, уровень военного искусства, экономический и научный потенциал, потери сторон и стратегическое значение операций. На протяжении всей Второй мировой войны основной театр боевых действий проходил на советско-германском фронте, где против СССР участвовало 80% всей армии Вермахта. Это 268 немецких дивизий, в то время, как против американо-английских войск в Северной Африке выступали всего 15 дивизий противника, а после открытия второго фронта на севере Франции находилось 60 дивизий агрессоров [6, с. 56]. К цифрам на уроках истории как в школах, так и в ВУЗах необходимо обращаться и при оценке помощи союзников СССР, к примеру американского ленд-лиза, который составлял: 12 % самолетов, 7 % танков, 1,7 % пистолетов и 4 % промышленных товаров США и Англии от общего производства этой продукции в СССР [7, с. 58]. Поэтому упрямая точка зрения американских историков и политиков о превосходящей роли ленд-лиза, обеспечившей победу СССР над Германией, не убедительна. Таким образом, принцип научности в изложении тем Второй мировой и Великой Отечественной войн должен стать основополагающим. Это отмечается и в новых концепциях: 1) преподавания учебного курса «История России» в образовательных организациях Российской Федерации,

реализующих основные общеобразовательные программы от 23 октября 2020 г. и преподавания истории России для неисторических специальностей и направлений подготовки, реализуемых в образовательных организациях высшего образования, утвержденной 15 февраля 2023 г. [8, 9]. Необходимо также на занятиях истории в российских школах уделять больше внимания материалу о подвигах советских людей на фронте и в тылу, массовому героизму советского народа. Одним из современных подходов, предлагаемых учеными, является изучение менталитета советского народа в Великой Отечественной войне, особенностью которого стало формирование его в тяжелейших условиях на протяжении долгой истории и, как следствие, выработка в нем стойкости и самоорганизации, концентрации своих сил, что и определило исход войны [10, с. 29; 11; 12, с. 74].

Существует множество методик преподавания истории Великой Отечественной войны (урочных и внеурочных). Среди урочных методик эффективными считаются – дискуссионные, игровые (викторины, интеллектуальные игры), решение проблемных задач (реконструкция по кино-и видеофильму, картине, на основе документов, художественной литературы и объектов, показанных во время экскурсии) [13]. Историк Анна Семеновна Кимерлинг проводила социологичекий опрос в Перми и Пермском крае, где было опрошено око 1,5 тысяч человек на предмет источников формирования исторической памяти у населения и их достоверности. В ходе исследования выяснилось, что в большей степени люди узнают об истории страны и, в частности, ВОВ, из школьных уроков. Но по рейтингу доверия уроки истории в школе занимают лишь 7-е место. На 1-м месте по уровню доверия стоят рассказы людей старшего поколения, очевидцев войны. Поэтому автор делает вывод о высоком уровне значимости в преподавании истории Великой Отечественной войны внеурочных методов работы. На уроках же предлагается внедрять практики обсуждения видеосюжетов и записей интервью с ветеранами [14]. Таким образом, самыми эффективными считают методики в рамках внеурочной работы: исследовательские проекты, адресованные к изучению своей семьи или региона в военные годы, с которыми школьники и студенты активно выступают на научных конференция и конкурсах; участие в исторических клубах. Такая методика сопряжена с работой с историческими источниками, архивными документами, мемуарами, а также имеет интерактивный характер.

Но все больше сердец в последнее время «завоевывают» информационные технологии. Многие уже знают о всероссийской мобильной акции «Ура Победе!» или «позвони по номеру 1945». Акция проходит с 25 февраля по 15 мая 2025 г. Набрав на своем телефоне бесплатный номер 1945 и выбрав с помощью интерактивного голосового меню раздел 4, можно услышать ежедневные сводки Совинформбюро того же дня 1945 г., зачитываемые голосом знаменитого диктора СССР Юрия Борисовича Левитана. Такая акция уже проводилась в 2010 г. в честь 65-летия Победы и в 2020 г. в празднование 75-летия со дня Победы в Великой Отечественной войне. Технологии дополненной реальности стали активно применяться в Кемерове для «оживления» мемориалов, памятников, картин, посвященных Героям ВОВ. В ноябре 2023 г. появился проект «Живой подвиг», представляющий собой реконструкцию с помощью AR-технологии подвига кузбассовца Н. И. Масалова, спасшего немецкую девочку из под обстрела во время взятия Берлина, ставшего прототипом монументу «Воину-освободителю» в Трептов-парке в Берлине и одноименному Мемориалу (копии с монумента в Берлине) в г. Кемерово. Отсканировав QR-код на стенде рядом с Мемориалом, можно в дополненной реальности увидеть Берлин 1945-го года глазами старшего сержанта Героя Николая Масалова, сделать фото с ним, находясь непосредственно у памятника, или у себя дома, перейдя всего лишь по ссылке: https://zhivoi-podvig.ru/. В декабре 2024 г. стартовал проект «Живая вера», сделавший мурал Веры Волошиной на улице Радищева, 11 (живопись на стене дома) интерактивным. На информационном стенде рядом с домом тоже есть QR-код, пройдя по которому, можно ознакомиться с историей жизни советской разведчицы, кемеровчанки Веры Даниловны Волошиной, Героя Российской Федерации. 9 апреля В Музее изобразительных искусств Кузбасса открылась художественная выставка «Путь к Победе», представившая экспонаты,

посвященные Великой Отечественной войне. Особый интерес у посетителей вызывает возможность «оживления» некоторых картин. Под картиной также имеется QR-код, с помощью которого можно увидеть ее анимацию.

Подводя итог нашему небольшому обзору новых тенденций в изучении ВОВ, можно выделить основные подходы в преподавании этой темы в рамках курса «История России», которые, на наш взгляд, должны применяться на уроках в комплексе: 1) научный подход (самостоятельная работа с источниками для предотвращения однозначности оценок и формирования объективного мнения о событиях Второй мировой и Великой Отечественной войн); 2) оценка роли СССР в войне с гитлеровской Германией и милитаристской Японией в сравнении с западными странами (демонстрация объективных цифровых показателей); 3) использование информационных технологий (технологий дополненной реальности).

Память о Великой Отечественной войне – это часть исторической памяти, которая в свою очередь является основой самоидентификации российского общества. Ключевую роль в формировании исторической памяти играет именно образование и поэтому, в условиях трансформирующегося общества, необходимо пересматривать подходы и методы преподавания этой темы.

Литература и источники

1. Морозов, Ю. В. Фальсификация итогов Второй мировой войны в рамках информационной борьбы против России. Национальные интересы: приоритеты и безопасность. 2015. Т. 11. № 25 (310). С. 50–63.
2. Болдуин, Х. Сражения выигранные и проигранные. Новый взгляд на крупные военные компании Второй мировой войны / Х. Болдуин. – Москва: Центрполиграф. 2002. – 621 с.
3. Якобсен, Г. А. 1939–1945. Вторая мировая война: Хроника и документы / Г.-А. Якобсен; Пер. с нем. Г. Я. Рудого. – Москва: Мысль, 1995. – 556 с.
4. Великая Отечественная война: вопросы и ответы. – М.: Политиздат, 1984. – 430 с.
5. Морозов, Ю. В. Фальсификация итогов Второй мировой войны в рамках информационной борьбы против России. Национальные интересы: приоритеты и безопасность. 2015. Т. 11. № 25 (310). С. 50–63.
6. Там же.
7. Там же.
8. Концепция преподавания учебного курса «История России» в образовательных организациях Российской Федерации, реализующих основные общеобразовательные программы от 23 октября 2020 г. // Банк документов. Министерство просвещения Российской Федерации [Электронный ресурс]. Режим доступа:https://docs.edu.gov.ru/document/b12aa655a39f6016af3974a98620bc34/ (дата обращения: 03.04.2025).
9. Концепция преподавания истории России для неисторических специальностей и направлений подготовки, реализуемых в образовательных организациях высшего образования от 15 февраля 2023 г. // Официальный сайт Министерства науки и высшего образования Российской Федерации [Электронный ресурс]. Режим доступа: https://minobrnauki.gov.ru/press-center/news/novosti-ministerstva/63748/ (дата обращения: 03.04.2025).
10. Галлямова Л.И. Новые подходы к изучению истории Великой Отечественной войны в современной российской историографии.
11. Попов Н. Н. Человек в российских войнах XX века // Человек и война. Война как явление культуры: материалы междунар. конф. М: АИРО-XX, 2001. – С. 35–37.
12. Зима В. Ф. Менталитет народов России в войне 1941–1945 годов / В. Ф. Зима; Рос. акад. наук. Ин-т рос. истории. – Москва: Ин-т рос. истории РАН, 2000. – 277 с.
13. Кимерлинг А. С. Практики преподавания истории Второй мировой войны в России // Ноябрьские историко-архивные чтения в Пермском партархиве. – Пермь, 2021. – С. 284– 292.
14. Там же.

УДК 37.017.4

Масалкина А.О. ВОСПИТАНИЕ ПАТРИОТИЗМА ПОСРЕДСТВОМ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СРЕДИ ШКОЛЬНИКОВ

ФГБОУ ВО «Кемеровский государственный университет», г. Кемерово
annahud@mail.ru

Патриотизм, как система ценностей и убеждений, формирует чувство принадлежности к своей стране, способствует развитию гражданской идентичности и социальной ответственности. В условиях глобализации и интеграции различных культур возникает необходимость в укреплении национальной идентичности, сегодня патриотизм также служит важным фактором в противодействии экстремизму и радикализации населению. В современных условиях развития России патриотическое воспитание школьников становится одной из главных задач образовательного процесса. Учитывая быстро меняющиеся социальные и культурные реалии, важно подготовить подрастающее поколение к активному участию в жизни общества, воспитать у них чувство гордости за свою страну, её историю и культуру.

Проектная деятельность, возникшая из идеи свободного воспитания, является эффективным методом патриотического воспитания, который способствует развитию у школьников не только знаний о своей стране, но и личностных качеств, необходимых для полноценной гражданской активности. В основе метода лежит креативность, умение ориентироваться в информационном пространстве и самостоятельно конструировать свои знания, найти недостающую информацию в информационном поле; выдвигать гипотезы; устанавливать причинно-следственные связи [1, с. 85]. В контексте патриотического воспитания проектная деятельность позволяет интегрировать знания об истории, культуре и традициях своей страны в практическую деятельность. Проектная деятельность, на наш взгляд, имеет несколько ключевых аспектов, которые способствуют патриотическому воспитанию школьников: формирование исторической и культурной идентичности, развитие гражданских позиций и ответственности, формирование критического мышления и креативности.

На сегодняшний день уровень патриотизма в российском обществе высок как никогда, согласно данным ВЦИОМ на 29 марта 2024 года. В целом тренд на «безусловный патриотизм» берет начало осенью 2014 г., когда доля «безусловных» патриотов впервые за долгое время ощутимо превысила долю «скорее» патриотов (48% vs. 36%)[2].Однако наряду с этим мы наблюдаем иную сторону проявления «безусловного патриотизма» в городе Кемерово на примере городского научного соревнования «Юниор» для 5-7 классов [3].За последние три года, согласно данным программ секций соревнования, количество научно-исследовательских работ школьников, посвященных истории и краеведению сократилось почти вдвое. По нашим подсчетам, количество работ, посвященных Великой отечественной войне, заняло в 2025 году 75% времени работы секций. Цифры обусловленыфактом того, что в 2025 году отмечается празднование 80-летию Победы. Тем не менее, в 2023 году мы можем говорить о том, что учащихся 5-7 классов города Кемерово интересовали так же – мифология Атлантиды, строительство египетских пирамид, староверы, вопросы сибирской нумизматики и история химической промышленности города. Количество работ, посвященных Великой отечественной войне занимало 24% времени работы секций.

Вопросы Великой отечественной войны безусловно важны и особенно в год 80-летия Победы над национал-социализмом и необходимость погружения в данный вопрос школьников стоит очень остро, однако абсолютный акцент педагогического сообщества над актуальной темой и упущение из внимания прочих историко-краеведческих тем, которые могли бы в той же степени способствовать формированию и развитию патриотизма, на наш взгляд, не являются залогом эффективных педагогических подходов.

С целью достижения первостепенной цели – формирования и развития здорового патриотизма среди школьников, могут быть использованы различные методические подходы наряду с ранее упомянутым проектным, например, информационно-образовательный или практико-ориентированный. Однако в сравнительном анализе проектный подход обладает рядом преимуществ. Так, проектный подход ориентирован на создание конкретного, измеримого результата. В отличие от информационно-образовательного подхода, где акцент делается на усвоении знаний, проектный требует применения этих знаний на практике для решения реальной проблемы или создания нового продукта. Это способствует более глубокому и осознанному пониманию материала, что сближает его с практико-ориентированным. Однако, в свою очередь, практико-ориентированный в сравнении с проектным не позволяет школьникам таких возможностей для стимулирования критического мышления и творческих способностей. Участники проекта, помимо реализации идей в практическом поле, должны самостоятельно анализировать информацию, разрабатывать решения и оценивать их эффективность. Это способствует формированию навыков, необходимых для успешной деятельности в современном мире. В конечном итоге, проектный подход обеспечивает большую мотивацию и вовлеченность участников. Работа над проектом, имеющим практическую значимость и конкретный результат, вызывает больший интерес и стимулирует к активному участию в процессе обучения.

Примером патриотических проектов могут стать: создание музея славы школы, создание проекта национальной одежды и аксессуаров, изготовление национальных сувениров, организация туристических маршрутов и экскурсий, создание серии видеороликов о достижениях своей страны, организация и проведения волонтерских акций по благоустройству городов и населенных пунктов [4, с. 15]. Кроме того, считаем важным планирование мероприятий, посвященных патриотизму сравнительно косвенным образом, нежели исключительное внимание военным успехам России. Например, создание школьного конкурса экскурсоводов, конкурс волонтерского движения. Не смещение фокуса внимания, а расширение общего взора на воспитание патриотизма среди школьников действительно могут принести гораздо более устойчивые и глубокие результаты. Патриотизм, воспитанный на любви к истории родного края, на осознании культурного наследия и стремлении к гражданской активности, будет гораздо более осознанным и долговечным.

Важно вовлекать школьников в практическую деятельность, направленную на благо общества. Организация экологических акций, участие в благотворительных мероприятиях – все это способствует формированию чувства сопричастности и ответственности за свою страну. Необходимо создавать условия для развития творческих способностей школьников. Конкурсы рисунков, сочинений, театральные постановки, посвященные истории и культуре России, позволяют детям выразить свои чувства и мысли, глубже понять и полюбить свою Родину. Творчество – это мощный инструмент воспитания патриотизма.

Таким образом, комплексный подход к воспитанию патриотизма, включающий в себя изучение истории, участие в общественно полезной деятельности и развитие творческих способностей, позволит сформировать у школьников осознанное и глубокое чувство любви к своей стране, а проектная деятельность является мощным инструментом для реализации всех поставленных задач. Важно, чтобы образовательные учреждения активно внедряли проектный метод в практику, создавая условия для развития патриотизма у подрастающего поколения не только методом изучения военной истории, но и погружением в сферу творчества, искусства и добровольческого движения.

Литература и источники:

1. Мусина В.Е. Патриотическое воспитание школьников: учебно-методическое пособие / В.Е. Мусина. – Белгород: ИД «Белгород» НИУ «БелГУ», 2013. С. 8.

2. О современном российском патриотизме // Всероссийский телефонный опрос «ВЦИОМ-Спутник». [Электронный ресурс]. URL: https://wciom.ru/analytical-reviews/analiticheskii-obzor/o-sovremennom-rossiiskom-patriotizme(Дата обращения: 04.04.2025).
3. Публичные программы секций «История», «Краеведение» в рамках городского научного соревнования «Юниор», г. Кемерово, 2023-2025 гг. [Электронный ресурс]. URL: https://cloud.mail.ru/public/Bh7B/tGjvaCbM9 (Дата обращения: 04.04.2025).
4. Федорова Т.А., Кармазина Н.М., Ульжитаева И.А. Особенности проектной деятельности в патриотическом воспитании // Педагогические исследования (сетевое издание). 2023. № 3. 6-25 с. [Электронный ресурс]. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-proektnoy-deyatelnosti-v-patrioticheskom-vospitanii (Дата обращения: 04.04.2025).

Научный руководитель – канд. полит. наук, доцент Ивлев С.В., ФГБОУ ВО «Кемеровский государственный университет».

УДК 316.422:602.4

Митина А.Д. ПРИМЕНЕНИЕ ТЕОРИИ СОЦИАЛЬНОГО КОНСТРУКТИВИЗМА В БИОТЕХНОЛОГИИ

ФГБОУ ВО «Кемеровский государственный университет»
lisynchik04@mail.ru

Социальный конструктивизм представляет собой теорию, согласно которой всякое знание формируется в социальном взаимодействии и культурном контексте, а не существует независимо от людей. Основное положение этой теории заключается в том, что восприятие реальности является результатом коллективной деятельности, в рамках которой различные социальные группы создают, интерпретируют и трансформируют знания. Ключевая идея социального конструктивизма основана на том, что истина не абсолютна, а изменчива, так как её восприятие определяется временными, пространственными и социальными факторами. Одни и те же явления могут трактоваться по-разному в зависимости от культурных и социальных контекстов. Так, даже научные теории, практики и факты не являются универсальными и изменяются в зависимости от преобладающих общественных условий.

Социальный конструктивизм позволяет понять, каким образом социальные факторы влияют на развитие науки и техники. Практическое применение этой теории предполагает учет разнообразия взглядов, ценностей и потребностей различных социальных групп при проектировании, разработке и внедрении технологий. Данный подход становится особенно актуальным в современных непрерывно развивающихся промышленной и технологической сферах. Одной из таких сфер деятельности является биотехнология. В частности, интерес общества к экологическим проблемам может стимулировать финансирование исследований в области биотехнологии для создания более устойчивых методов сельского хозяйства. Взаимодействие между наукой и обществом становится ключевым фактором, определяющим направление исследований и внедрения новых технологий [2].

Социальный контекст оказывает значительное влияние на наработки в области биотехнологии. Он охватывает культурные, экономические, политические и этические аспекты, начиная от выбора приоритетных направлений исследований и заканчивая восприятием их результатов обществом. В биотехнологии необъективность научных знаний проявляется в том, как общество и ученые излагают и используют их. Финансирование науки часто зависит от общественного мнения, что влияет на выбор исследований, проводимых в этой области, и на то, какие результаты получают приоритетное внимание. Например, стремление общества к увеличению продолжительности жизни стимулирует разработки в области генной терапии и регенеративной медицины [3].

Финансовая база исследований также определяется социальным контекстом. Государственные и частные организации выделяют средства на те области, которые воспринимаются наиболее актуальными и важными для общества.

Восприятие биотехнологических инноваций часто зависит от культурных норм и ожиданий самих людей. Так, в настоящее время эксперименты с модификацией генов и разработка технологий на их основе вызывают бурные общественные споры. Многими это рассматривается как противоречие природным процессам или религиозным убеждениям [5].

Важно отметить, что общественное восприятие может различаться в зависимости от культурного контекста. В ряде стран генетически модифицированные организмы воспринимаются как самое прогрессивное решение проблемы продовольственной безопасности, в то время как в других странах их считают потенциальной угрозой для экологии и здоровья. Это показывает, что принятие новых технологий зависит от того, насколько они перекликаются с существующими социальными и культурными представлениями [1].

Благодаря социальному конструктивизму акцентируется внимание на том, что социальные и культурные контексты непосредственно определяют восприятие научных открытий. К примеру, принятие открытий в области генной инженерии неразрывно связано с тем, как они освещаются в средствах массовой информации и каковы культурные традиции общества.

Также, в некоторых странах технологии редактирования генома (Cpf1, C2c2, CRISPR/Cas9, Lambda Red и др.) являются весомыми достижениями в области медицины, в то в время как в других странах они вызывают опасения из-за возникающих этических вопросов и рисков неконтролируемых изменений в человеческой ДНК [5].

На протяжении долгого времени продолжают вызывать глобальные споры исследования в области клонирования. Это привело к введению строгих ограничений на данную технологию во многих странах. По такому же принципу отношение к генетически модифицированным организмам в значительной степени определяет законы, регулирующие их выведение и использование.

Народные протесты и кампании против генетически модифицированных организмов в разных странах привели к введению запретов на такие продукты, либо к необходимости их специальной маркировки. В то же время в тех странах, где общественное мнение более положительное, такие технологии активно применяются для решения задач в контексте борьбы с голодом [4].

Представления общества о том, что является «правильным» или «неправильным», нередко определяют этические вопросы в биотехнологии. Например, концепция «игры в Бога», широко обсуждаемая в религиозных кругах, вызывает дискуссии о редактировании генома зародышей человека. В то время как одни считают этические ограничения необходимыми для предотвращения злоупотреблений, другие утверждают, что они препятствуют прогрессу.

Также стоит отметить, что разработка протоколов для испытания генетически модифицированных продуктов питания часто требует консультаций с общественными и экспертными группами. При этом разные группы могут иметь различные мнения о рисках и безопасности. Работники сферы экологии могут настаивать на строгих ограничениях с целью предотвращения экологических последствий, тогда как представители промышленности могут утверждать, что чрезмерное регулирование мешает в развитии и введении инноваций.

Теория социального конструктивизма предлагает полезные инструменты для анализа развития научных знаний и технологий в контексте социальных и культурных взаимодействий. Использование этого подхода в биотехнологии способствует более глубокому пониманию того, как общественные ожидания и культурные нормы влияют на направление исследований, восприятие новаторских решений и регулирование технологий.

Будущие исследования в данном направлении могут быть сосредоточены на изучении механизмов взаимодействия между наукой, обществом и культурой. Благодаря этому появится возможность разработать более эффективные стратегии коммуникации между исследователями и широкой аудиторией, а также создать условия для более осознанного принятия решений в сфере регулирования и внедрения биотехнологий [1].

Литература и источники

1. Волченко, А.В. Развитие биотехнологий и обеспечение права человека на жизнь: российский и зарубежный опыт, перспективы совершенствования / А.В. Волченко, Г.В. Тимохина // Проблемы правоохранительной деятельности. – 2022. – № 2. – С.31–38.
2. Леонова, О.Г. Социокультурная глобализация: сущность, содержание и механизмы / О.Г. Леонова // Социально-гуманитарные знания. – 2011. – С. 43–57.
3. Попова, О.В. Исследование этических проблем генетики в отечественной философской традиции (к истории идеи биотехнологического конструирования человека) / О.В. Попова // Знание. Понимание. Умение. – 2017. – № 3. – С. 20–30.
4. Попова, О.В. Моральное совершенствование и биотехнологическое улучшение / О.В. Попова // Знание. Понимание. Умение. – 2016. – № 4. – С.96–109.
5. Попова, О.В. Этические проблемы биотехнологического конструирования человека / О.В. Попова // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Философия. – 2015. – № 2. – С. 107–114.

Научный руководитель – канд. полит. наук, доцент Ивлев С.В., ФГБОУ ВО «Кемеровский государственный университет».

УДК 93/94

Морнева Е.К., Сагдатдинова А.В. **ПРОБЛЕМЫ СОХРАНЕНИЯ ПАМЯТИ О ВЕЛИКОЙ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ВОЙНЕ В СОВРЕМЕННОМ ОБЩЕСТВЕ**

ФГБОУ ВО «Кемеровский государственный университет»
mornevaek@kuzstu.ru, sagdatdinovaa@mail.ru

Великая Отечественная война 1941–1945 гг. – это большое и значимое событие, память о котором хранится в каждом поколении, в каждом человеке, в каждом из нас. Знания и скорбь об этой войне играют важную роль в формировании современной российской цивилизационной идентичности. Великая Отечественная война представляет собой не только историческое событие, но и многогранный феномен, включающий представление о государстве, нации, а также о различных аспектах жизни общества. Слова «Великая Отечественная Война» имеют огромное значение для каждого россиянина. В каждой семье знают и помнят, какой дорогой ценой досталось нашей Родине мирное небо над головой. Память о войне наряду с патриотизмом, уважением, достоинством, семейными ценностями, культурой является связующим звеном между поколениями [1]. Но в последнее время в условиях искажения и обесценивания подвигов советского народа в победе над фашизмом западными СМИ, а также переоценки войны в российской историографии последних десятилетий, в современном обществе, среди молодежи, и что хуже всего, разных блогеров, транслирующих свое поведение через социальные сети, восприятие исторических событий о Великой Отечественной войне становится неоднозначным [2], [3].

В связи с напряженными отношениями между Россией и Западом, возникающая конфронтация между ними влияет на понимание исторических событий. Многие страны стали акцентировать внимание на своих достижениях и своих больших потерях, жертвах военного периода, при этом, уменьшая, или вовсе отрицая значимость вклада СССР в победу над агрессорами в Великой Отечественной войне. Такая тенденция присутствовала с начала 2000-х гг. и усилилась в связи с последними мировыми событиями. Средства массовой информации многих европейских стран и США критикуют Россию и бывший Советский Союз за ошибки прошлых лет: за тоталитарный режим с его репрессиями, давление, оказываемое на советские республики, захватническое поведение СССР и «дружественные» отношения с фашистской Германией накануне войны. Российскую Федерацию же делают наследником агрессивной тоталитарной советской империи [4]. Такая деятельность поддерживается на самом высоком

уровне. Далее, используя архивные данные портала РИА «Новости» (Российского информационного агентства), приведем примеры заголовков ведущих печатных изданий Великобритании, США и Франции – The Times, The New York Times и Le Monde. В мае 1945 г. статьи о Красной армии и СССР имели такие заголовки: «Эпохальная осада завершена. Остов германской столицы сдан Красной армии разбитыми немцами» (New York Times от 03.05.1945); «Взлет и падение Третьего Рейха. Долгий путь к победе. Российские триумфы» (The Times от 08.05.1945). В начале первых десятилетий XXI века заголовки были следующими: «Отрицание геноцида евреев в России. Как советская историография превозносила "Великую отечественную войну", замалчивая Холокост и антисемитские гонения Сталина на "космополитов"» (Le Monde от 27.01.2005); «Как Россия проиграла Вторую мировую войну» (New York Times от 10.05.2007); «В Красной Армии: призывали, тренировали, убивали» (New York Times, 15.02.2006); «Национализм путинской эры скрывает грехи сталинской» (New York Times, 26.11.2008) [5].

Таким образом, с помощью различных информационных ресурсов: газет, журналов, школьных учебников, кинематографа и новостного телевидения, происходит намеренная дезинформация событий Отечественной войны 1941–1945 гг. Искаженные исторические факты в странах запада транслируются молодому поколению в рамках образовательных программ, в процессе изучения литературы, истории, приобщения к популярной культуре. Европейские дети растут, будучи уверенными в том, что СССР внес минимальный вклад в победу над фашистской Германией. Запад и его модные течения оказывают сильное влияние на различные слои населения. Молодое поколение очень быстро перенимает любые тренды из англоязычных стран.

Особый интерес у молодежи вызывает блогерство. Зачастую люди, добившиеся большой популярности в социальных сетях, но не имеющие полноценного образования и специальной квалификации, транслируют в своих блогах и каналах непроверенную информацию, которую множество подписчиков не подвергают сомнению. К сожалению, такая тенденция характерна не только для исторической ретроспективы, но и для сферы медицины, косметологии и т.д. [6]. В связи с возрастанием популярности западных СМИ и интернет-пространства, активно пытающихся обосновать и внедрить в обществе мысль о незначительной роли СССР во Второй мировой войне, в российской науке, наоборот, актуализируется процесс формирования и сохранения исторической памяти на основе научных знаний, работы с источниками.

Хотя примеры искажения событий Великой Отечественной войны встречаются и в отечественных учебниках по истории России, рекомендованных Министерством образования и науки РФ. По данным анализа В. Ю. Милюкова, в некоторых учебниках акцент делается больше на потери СССР, его поражения, а подвиги советских солдат, героизм народов СССР замалчиваются [7]. Это связано с тем, что в 90-х годах XX в. американский фонд Джорджа Сороса предложил свои услуги Минобразования РФ: профинансировать выпуск учебников по истории для средних и старших классов в российских школах. В вышедших изданиях были больше описаны заслуги Великобритании, США, Франции, а такие важнейшие события как Сталинградская и Курская битвы перечислялись через запятую. К примеру, в школьном учебнике для 10-11 классов И. И. Долуцкого под сомнение ставится предательство советского военачальника А. А. Власова, перешедшего во время войны на сторону нацистской Германии [8]. Этот фонд по-прежнему финансирует издательства в странах Прибалтики, Украине и Японии. Причем, в японских учебниках Великая Отечественная война полностью переписана. Поэтому большинство современных японцев убеждены в том, что атомную бомбу на них в 1945 г. сбросил СССР [9, с. 55]. Эти и другие эпизоды фальсификации итогов Второй мировой войны опровергаются фактами истории.

К основным методам противостояния фальсификации советской истории сегодня относятся государственные программы воспитания патриотизма, появление новых военных фильмов в российском кинематографе («Спасти Ленинград», «Т-34», «Истребители. Битва за

Крым», «На Волжском берегу» и т.д.), организация выставок, запись подкастов. Праздник 9 мая неприкосновенно остается важной датой для страны. Миллионы людей участвуют в ежегодном параде, посвященным празднованию Победы в Великой Отечественной войне. Все идут одним строем, поют гимн, благодарят и награждают ветеранов, единым голосом говорят спасибо за победу.

Бессмертный полк молодежь воспринимает как способ выразить свою гордость за страну. Для некоторых участие в этой акции стало семейной традицией, возможностью узнать о своих предках и их вкладе в победу. Благодаря современным технологиям, социальным сетям, многие из тех, кто не может по каким-либо причинам приехать на площадь своего города, участвуют в параде в дистанционном формате, наблюдая за трансляцией по телевидению и в интернете. Все это способствует формированию патриотического сознания, единства и гражданской идентичности россиян.

Транслируемое Западом неуважение к истории нашей страны не разрушает многолетнюю память народа о войне, а наоборот является раздражающим фактором, способным сплотить население России, укрепить его духовное, ценностное ядро [10]. В последние годы становится популярным даже выходить на маркетплейсы с гербом Российской Федерации, показывать всем, что ты часть России. Различная одежда (мужская и женская), спортивные сумки, чехлы на телефон с изображением российского герба в настоящее время имеют большую популярность. Что тоже можно расценивать как своего рода показатель гордости за страну.

В заключении можно сделать вывод, что народная память в российском обществе формируется в том числе и благодаря традициям, посвященным Великой Отечественной войне: празднование Победы, изучение и бережное сохранение памяти об этой войне, чествование Героев, противостояние фальсификации советской истории со стороны Запада.

Литература и источники

1. Гудков Л. Д. Память о войне и массовая идентичность россиян / Л. Д. Гудков // Неприкосновенный запас». – 2005. – №2 –3. – С. 40 –41.
2. Морозов Ю. В. Фальсификация итогов Второй мировой войны в рамках информационной борьбы против России / Ю. В. Морозов // Национальные интересы: приоритеты и безопасность. – 2015. – № 25. – С. 50–63.
3. Данилов А. А. Проблемы Второй мировой и Великой Отечественной войн в школьных учебниках на постсоветском пространстве / А. А. Данилов // Преподаватель XXI век. – 2010. – Т. 1, № 2. – С. 13–22. [Электронный ресурс]. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/problemy-vtoroy-mirovoy-i-velikoy-otechestvennoy-voyn-v-shkolnyh-uchebnikah-na-postsovetskom-prostranstve (дата обращения: 06.04.2025).
4. Морозов Ю. В. Фальсификация итогов Второй мировой войны в рамках информационной борьбы против России / Ю. В. Морозов // Национальные интересы: приоритеты и безопасность. – 2015. – № 25. – С. 50–63.
5. Западные СМИ об СССР во Второй мировой. Тогда и сейчас: анализ // РИА «Новости», (дата публикации: 08:00 06.05.2020). [Электронный ресурс]. URL:https://ria.ru/20200506/1571001866.html (дата обращения: 06.04.2025).
6. Лагошина М. С. Роль блогов и блогеров в сети Интернет / М. С. Лагошина, Ю. А. Саева // Юный ученый. – 2018. – № 1 (15). – С. 52–53.
7. Милюков В.Ю. Традиции и инновации в военно-патриотическом образовании учащихся в современной России. [Электронный ресурс] – URL: http://urokiistorii.ru/2082 (дата обращения: 06.04.2025).
8. Долуцкий И. И. Отечественная история, XX в.: Учеб. для 10-11-х кл. общеобразоват. учреждений / И. И. Долуцкий. – М.: Мнемозина, 1996. – 463 с.
9. Морозов Ю. В. Фальсификация итогов Второй мировой войны в рамках информационной борьбы против России / Ю. В. Морозов // Национальные интересы: приоритеты и безопасность. – 2015. – № 25. – С. 50–63.

10. Лыкова В.В. Историческая память в современной России: проблемы трансформации // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. – 2007. – Вып.2. – С.176–182.

Научный руководитель – старший преподаватель кафедры теории и методики преподавания гуманитарных дисциплин Маркова К. Ю., ФГБОУ ВО «Кемеровский государственный университет».

УДК 37.017.4 (571.17)

Неверова Е.Е., Плетосу Д.С. ФОРМЫ РАБОТЫ СТУДЕНЧЕСКОГО ПАТРИОТИЧЕСКОГО КЛУБА «ПАТРИОТЫ КУЗБАССА» КЕМГУ

ФГБОУ ВО «Кемеровский государственный университет»
DeyaPletosu@yandex.ru, lizanever@yandex.ru

На сегодняшний день в нашем обществе одной из ключевых задач является формирование гражданской идентичности, что отражено в Стратегии государственной национальной политики Российской Федерации на период до 2025 года [1]. Сохранение единого культурно-цивилизационного кода становится неотъемлемой частью образовательного процесса в учебных заведениях страны. Патриотическое воспитание проходит красной нитью сквозь современную молодежную повестку, о чем свидетельствуют многочисленные мероприятия, форумы, программы, новые методики.

В системе высшего образования осуществляется молодежная политика, направленная на реализацию инициатив учащихся. Практика показывает, что одним из действенных методов воспитания чувства патриотизма и гражданских ценностей у молодёжи является создание патриотических клубов на базе образовательных учреждений.

«Патриоты Кузбасса» – это объединение «Кемеровского государственного университета», которое входит в ассоциацию студенческих патриотических клубов «Я горжусь» (далее СПК «Патриоты Кузбасса»). В декабре 2024 года клуб стал победителем Российской национальной премии «Студент года» в номинации «Патриотическое объединение года» среди высших образовательных учреждений и вошёл в топ-25 объединений Ассоциации студенческих патриотических клубов «Я горжусь» [2]. Клуб реализует три направления работы: научные исследования, историческую реконструкцию и стилизацию, поисковую деятельность.

В рамках научного направления участники объединения изучают историю Кузбасса и России, занимаются просветительской деятельностью, работают в архивах. Так, благодаря участию активистов в проекте музея КемГУ «Помним всех поименно» была расширена база данных о сотрудниках университета, в судьбах которых отметились страницы Великой Отечественной войны 1941-1945 гг.

Другим значимым проектом является интерактивная экскурсия «Древности Таная», разработанная туристическим агентством «Радуга тур» и музеем «Археология, этнография и экология Сибири» КемГУ. Проект создан при поддержке Президентского фонда культурных инициатив, в него включены просмотр фильма «Тайны Озера Танай», мастер-класс по созданию глиняных сосудов, а также экскурсия. Она представляет собой костюмированное театрализованное мероприятие, которое раскрывает тему древнейшей истории региона и показывает материальное наследие эпохи бронзы. Участники СПК «Патриоты Кузбасса» являются главными действующими лицами экскурсии – они примеряют на себя костюмы, созданные на основе исследований кузбасских ученых, и в игровой форме освещают археологические факты [3].

Реконструкция и стилизация являются наглядными методами преподнесения исторического знания, используются для удерживания и концентрации внимания аудитории. Участие школьников и студентов в мероприятиях с продуманным и детализированным

визуальным сопровождением способствует усваиванию сложной информации [4]. Активисты СПК «Патриоты Кузбасса» занимаются воссозданием костюмов и традиций, а также проведением мастер-классов по использованию древних видов оружия – меча и лука. Реконструкторы исследуют славянскую культуру, быт коренных малочисленных народов, изучают способы изготовления древних предметов. Члены патриотического клуба принимали участие в проведении праздника «Комоедица», в воссоздании обряда еврейской купеческой свадьбы в рамках фестиваля «Дни сибирского купечества» в городе Мариинске.

Каждый год активисты СПК «Патриоты Кузбасса» становятся инициаторами проведения областного чемпионата по историко-средневековому бою «Весенние манёвры», где для участия в соревновании собираются реконструкторы из разных городов Кемеровской области.

Методы исторической реконструкции и стилизации во многом применимы для периода Великой Отечественной войны, что является ключевым в деятельности патриотического клуба.

Поисковое направление осуществляется в рамках Общероссийского общественного движения «Поисковое движение России». Деятельность движения прежде всего направлена на проведение и организацию экспедиций на территории боевых регионов страны 1941-1945 годах [5]. За время существования клуба студенты Кемеровского государственного университета приняли участие в трёх экспедициях: в августе 2022 года проводилась работа на международной поисковой экспедиции «Западный фронт. Варшавское шоссе» в д. Цветовка Калужской области, в июле 2023 и 2024 годов велась работа в Волгоградской области в рамках VIII Межрегиональной поисковой экспедиции «Студенческая Вахта Памяти» в п. Кузьмичи и X межрегиональной поисковой экспедиции «Студенческая Вахта Памяти» с. Солянка.

За время последней экспедиции активисты объединения совместно с волгоградскими поисковиками нашли останки советского солдата, погибшего в сталинградских степях. При бойце были обнаружены солдатская каска, котелок, пуговка с якорем, фрагменты бумаги и ткани от одежды, предметы вооружения. По артефактам определили принадлежность к роду войск морской пехоты, личность установить не удалось.

Сочетанием всех направлений работы является ежегодный городской военно-патриотический квест «Дорогами войны», посвященный событиям Великой Отечественной войны. В рамках квеста используется реконструкция и стилизация военной формы и гражданской одежды первой половины 1940-х годов, элементы театрализации на тематических станциях, различные форматы интерактивных заданий, основанных на научных работах и станции с сохранением исторической памяти с привлечением поисковых методов работы.

Члены СПК «Патриоты Кузбасса» активно делятся опытом патриотического воспитания на всероссийских и международных форумах в Москве, Пскове, Волгограде, городах Сибири, а также в Республиках Беларусь и Кыргызстан. Формы работы клуба «Патриоты Кузбасса» разнообразны, это позволяет консолидировать единомышленников, углубленно изучать Отечественную историю, транслировать патриотические практики и обмениваться опытом с патриотическими клубами России и ближнего зарубежья.

Литература и источники

1. Указ Президента РФ от 19 декабря 2012 г. N 1666 «О Стратегии государственной национальной политики Российской Федерации на период до 2025 года» (с изменениями и дополнениями).
2. Итоги Российской национальной премии «Студент года» ООВО / Студент года РСМ [https://vk.com/@student.goda-itogi-rossiiskoi-nacionalnoi-premii-student-goda-oovo]. URL: (дата обращения: 01.03.2025).

3. Древности Таная / Областная газета Кузбасс [https://kuzbass85.ru/2023/06/27/drevnosti-tanaya/?ysclid=m7vso4lt3w382318455]. URL: (дата обращения: 05.03.2025).
4. Попова, Г. А. Воспитательный потенциал военно-исторических клубов Липецкой области / Г. А. Попова, У. В. Попова // Региональная культура как компонент содержания непрерывного образования: Материалы второй Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, посвященной 75-летию Победы в Великой Отечественной войне, Липецк, 25 сентября 2020 года. – Липецк: Липецкий государственный педагогический университет имени П.П. Семенова-Тян-Шанского, 2020. – С. 176-178.
5. Леханов, П. О. Поисковое движение России как форма памяти о Великой Отечественной войне / П. О. Леханов // Махмут Гареев: военный, ученый и общественный деятель (к 100-летию со дня рождения) : Сборник статей Всероссийской научной конференции, Казань, 20–21 июня 2023 года. – Казань: Институт Татарской энциклопедии и регионоведения АН РТ, 2023. – С. 245-249.

Научный руководитель – канд. филос. наук, доцент Красильникова О.С., ФГБОУ ВО «Кемеровский государственный университет»

УДК 94:316.77

Парамонов А. М. ВЕЛИКАЯ ОТЕЧЕСТВЕННАЯ ВОЙНА: КУЛЬТУРНОЕ НАСЛЕДИЕ И КОЛЛЕКТИВНАЯ ПАМЯТЬ

ФГБОУ ВО «Кемеровский государственный университет»
paramonovartem2006@yandex.ru

В современной России важное место занимает сохранение памяти о Великой Отечественной войне. К сожалению, с течением времени, ценности поколения новой формации претерпевают изменения. Проблема состоит в том, что вопросы исторической памяти Победы русского народа над фашизмом предаются забвению. Это заключается в многообразии информации о событиях времен Великой Отечественной в различных источниках, создавая противоречивые суждения. Почему же происходит забвение самых важных страниц в русской истории? Если так будет продолжаться и дальше, мы рискуем потерять подлинную историю великой Победы. Мы видим основную задачу в том, чтобы исследовать проблему сохранения памяти о Великой Отечественной войне через увековечивание подвига соотечественников в борьбе за светлое будущее Родины.

Историческая память является феноменом общественного сознания, сохраняя совокупность представлений о событиях прошлого. Древнегреческий философ Аристотель в своем трактате «О памяти и припоминании» писал, что память является приобретенным свойством, опосредованным ощущением времени и предполагающим осознание себя в качестве помнящего [1]. Все ли хотят иметь данное свойство? Кого-то совсем не интересует то, что было задолго до их рождения, и такие люди живут беспечно. Им не только не важно то, что происходило ранее, их не интересует происходящее и в настоящее время. Для представителей такого слоя общества важным является чувство удовлетворения собственных потребностей. Они не задумываются, или не хотят думать о чем-то более значимом, далеком. Их окружают высокие стены, которые заграждают дорогу в неизвестное.

Индивидуальное мнение, воспоминания, формирующие память, могут не быть сильно важными для формирования коллективного взгляда на прошлое. Этот взгляд формирует коллективное сознание, не зависящее от индивидуального субъективного мнения. Коллективная память, в данном контексте относится к общему сознанию, которая формулирует восприятие мира у каждого человека и определяет его мировоззрение. Такого мнения придерживается французский философ Эмиль Дюркгейм, утверждавший, что общество представляет собой sui generis, то есть реальность своего рода, не сводящаяся к

сумме составляющих ее индивидов [2]. В такой среде коллективные ценности, нормы и знания из поколения в поколение передаются посредством социализации. Но, существует другая позиция. Соотечественник Дюркгейма философ Поль Рикёр, акцентировавший внимание на том, что память представляет собой процесс интерпретации прошлого, рассуждал о важности каждого субъекта в вопросе памяти [3]. Он утверждал о необходимости непрерывного переосмысления прошлого в целях недопущения его искажения, признавая, что у каждого есть уникальное мировоззрение на прошлое. Мы согласны с этой позицией. Действительно, взгляд каждого важен для создания целостной картины о прошедшем. Мы считаем, что одной из приоритетных задач государства является формирование у каждого гражданина собственного мнения, мировоззрения о проблематике войны и о ценностях ее итогов. Необходимо, чтобы люди начали рассуждать над темой войны, понимая важность события. Для этого необходимо вести разъяснение важнейших вопросов, касающихся темы Победы над фашизмом. Безусловно, чтобы мы могли рассказать потомкам о духовном подвиге наших соотечественников в годы Великой Отечественной войны и объяснить, почему нельзя предать забвению события тех страшных лет, нам надо самим изучать данную проблему, вникая в мельчайшие детали исторической хронологии. В настоящее время для увековечивания памяти о героическом подвиге русского народа, патриотические объединения занимаются восстановлением памятников, обелисков, мемориалов, но этого недостаточно. До сих пор на полях боевых сражений поисковые группы продолжают находить останки погибших воинов, и эта работа должна быть продолжена до тех пор, пока не будет захоронен последний солдат. Чтобы не предать забвению память о подлинной истории Великой Отечественной войны, необходимо для подрастающего поколения организовывать встречи с очевидцами тех страшных событий, которых остается все меньше и меньше. Мы, пожалуй, станем последним поколением, которому предоставлена уникальная возможность услышать голос «детей войны», прочувствовав эпоху кровопролитных событий душой ветеранов и передать достоверную информацию следующему поколению от первого лица. В настоящее время мы сталкиваемся с большим объемом информации, которая освещается в прессе. В этом потоке информативности людям сложно определить достоверность фактов от ложных.

По мнению немецкого философа Фридриха Ницше, избыток истории может быть губителен для каждого, потому что он вторгается во внутренний мир людей и одновременно разрушает его, если эта доля чрезмерна. Философ считал, что плюрализм мнений и представлений об истории может лишить человека целостной картины мира. Потерявшись, в море не связанных друг с другом фактов и понятий, человек замкнется в своей узкой, эгоистичной, дегенеративной сфере. Ницше утверждал: «… только благодаря способности использовать прошедшее для жизни и бывшее вновь превращать в историю, человек делается человеком; но в избытке истории человек снова перестает быть человеком» [4 с. 12]. Эта мысль прослеживается в произведении Фридриха Ницше «О пользе и вреде истории для жизни», где немецкий философ рассуждает о связи истории и памяти. Он пишет, что сами люди создают историю, она возникает благодаря человеческой способности вспоминать прошлое, формировать ценностную систему, смотря на традиции, опыт предков. Философ объясняет, что мировоззрение человека определяет именно история.

С давних времен люди освоили и привили будущим поколениям традиционные ценности о семье, об уважении к старшим, о сохранении памяти поколений. Об этом говорил еще в V-IV вв. до н.э. древнекитайский философ Конфуций. В своей книге «Лунь юй» («Беседы и суждения») Цзэн-цзы связал вопрос об укреплении морали через память к предкам: «Если должным образом относиться к похоронам родителей и чтить память предков, то мораль в народе будет все более укрепляться» [5]. Нормы морали складывались веками. В связи с изменениями нравственных ориентиров в обществе в различные исторические эпохи, в сознании предков укрепились ценности, которые стали частью истории нашей страны.

В настоящее время в обществе существует проблема недостаточной осведомленности о истории Великой Отечественной войны. Аристотель писал: «Когда забывают войну,

начинается новая, память – главный враг войны» [6]. Решение проблемы исторической неосведомленности мы видим в популяризации уроков истории, в реализации проектов военно-патриотической направленности, где особая роль отводится учителю. «От учителя истории требуется умение оценивать события и явления прошлого, да и настоящего не только с позиции сиюминутных субъективных интересов, а с точки зрения общечеловеческих ценностей», – считает ученый в области преподавания общественных дисциплин Барабанов Владимир Васильевич [7, с. 68].

В нынешнем году наша страна отмечает 80-летие со Дня Победы над фашистскими захватчиками. Указом Президента Российской Федерации 2025 год объявлен годом защитника Отечества. Владимир Владимирович Путин призвал, во что бы то ни стало сохранить историческую память. «Когда вы говорите о необходимости сохранения исторической памяти - я уже сказал: я целиком и полностью это поддерживаю, мы на государственном уровне это будем делать, будем делать настойчиво, в том числе и для того, чтобы ничего не повторялось», - сказал Путин на встрече с ветеранами Великой Отечественной войны и узниками блокадного Ленинграда [8]. Сохранение памяти о героических страницах участников Великой Отечественной войны – ветеранов, тружеников тыла, участников локальных войн должно стать ориентиром для нынешнего поколения россиян.

Таким образом, можно сделать вывод, что для сохранения памяти о Великой Отечественной войне необходимо знать и передавать следующим поколениям достоверные факты истории Отечества. Чтобы не допустить забвение самых важных страниц в русской истории, нужно популяризировать уроки истории, вовлекать общественность в реализацию проектов патриотической направленности, научно-исследовательскую и просветительскую деятельность, осуществляя преемственность поколений. Память о Великой Отечественной войне – это мировоззрение, основанное на событиях тех лет, для формирования которого необходима систематическая деятельность, направленная на развитие чувства патриотизма и гордости за свою страну.

Литература и источники

1. Аристотель О памяти и припоминании// Официальный сайт «Академия». [Электронный ресурс]. Режим доступа: https://www.academia.edu/3083031/Аристотель_О_памяти_и_припоминании_Пер_и_прим_Месяц_С_В_Космос_и_душа_М_Прогресс_Традиция_2005_С_407_419. (дата обращения 09.02.2025).

2. Дюркгейм, Э. Элементарные формы религиозной жизни// Официальный сайт «ЭфПресс». [Электронный ресурс]. Режим доступа: https://efpress.ru/pdf/ED_EFRL_EF.pdf (дата обращения 22.02.2025).

3. Рикёр, П. Память, история, забвение// Официальный сайт «Электронная библиотека». [Электронный ресурс]. Режим доступа: https://djvu.online/file/7jXCYQwTZBu0O (дата обращения 22.02.2025).

4. Ницше, Ф. О пользе и вреде истории для жизни// Официальный сайт «Литрес». [Электронный ресурс]. Режим доступа: https://www.litres.ru/book/fridrih-vilgelm-nicshe/o-polze-i-vrede-istorii-dlya-zhizni-3138915/chitat-onlayn/ (дата обращения 09.02.2025).

5. Конфуций Беседы и суждения// Официальный сайт «Электронная библиотека». [Электронный ресурс]. Режим доступа: https://modernlib.net/books/konfuciy/lun_yuy/read/ (дата обращения 15.02.2025).

6. Аристотель Цитаты и афоризмы// Официальный сайт «Quotar». [Электронный ресурс]. Режим доступа: https://quotar.org/quotes/authors/aristotel (дата обращения 09.02.2025).

7. Барабанов В. В. История как учебный предмет в современной социокультурной ситуации России// Вестник Герценовского университета. 2010. №1 (75) – с. 64-70.

8. Путин В.В. Путин призвал сохранять историческую память// Официальный сайт РИА Новости. [Электронный ресурс]. Режим доступа: https://ria.ru/20230118/pamyat-1845725875.html (дата обращения 21.01.2025).

Научный руководитель – канд. полит. наук, доцент Ивлев С. В. ФГБОУ ВО «Кемеровский государственный университет»

УДК 37.013.73

Парамонов А. М. РОЛЬ ЦЕНТРА ВОЕННО-СПОРТИВНОЙ ПОДГОТОВКИ «ВОИН» В ФОРМИРОВАНИИ ЦЕННОСТНО – СМЫСЛОВОЙ СИСТЕМЫ ПОДРАСТАЮЩЕГО ПОКОЛЕНИЯ: ЛИЧНЫЙ ОПЫТ

ФГБОУ ВО «Кемеровский государственный университет»
paramonovartem2006@yandex.ru

Проблематика военно-патриотического воспитания актуализирована современными событиями (Специальная военная операция, негативное отношение Запада к России, фальсификация истории). Общественные организации и центры проводят большую работу по формированию патриотических и гражданских ценностей среди подрастающего поколения.

Инициаторами создания центра военно-спортивной подготовки «ВОИН» выступили С. В. Кириенко и Ю. П. Трутнев. Их идею, в сентябре 2022 года поддержал Владимир Владимирович Путин. Президент Российской Федерации подчеркнул, что «историческая миссия отечественной системы образования всегда состояла в воспитании гражданственности и патриотизма, ответственности за судьбу страны» [1].

С целью воспитания защитников Отечества и настоящих патриотов новой формации, в мае 2023 года были открыты первые региональные отделения Центра военно-спортивной подготовки «ВОИН». К концу 2023 года были запущены 12 филиалов в различных регионах страны и приграничных территориях. К началу 2025 года поставили цель охватить все федеральные округа [2]. Директор Центра Николай Язынин подчеркнул значимость работы, отметив, что в период с июня по август 2023 года через 12 региональных отделений прошли обучение около 8 000 подростков от 14 до 18 лет [3].

Цель функционирования центра заключается в формировании нового поколения граждан, которые будут любить свою страну и уметь её защищать. Работа организации сосредоточена на укрепление российских традиционных, духовных и нравственных ценностей, поддержку политики Российской Федерации, а также на патриотическое воспитание граждан РФ. Кроме этого, деятельность центра «ВОИН» направлена на популяризацию военно-спортивной подготовки молодежи. Подрастающее поколение ориентируют на профессиональные компетенции в области специальностей военно-оборонной направленности.

Инструкторский состав Центра «ВОИН» формируется из профессионалов своего дела, которые имеют боевой опыт и высокие государственные награды. Весь инструкторский состав проходит обучение в Российском университете спецназа, МГПУ и молодежном профессиональном центре «Машук».

В настоящее время Центры «ВОИН» оборудованы новейшим современным оборудованием и техникой, что позволяет максимального достижения поставленных задач. С момента своего создания более 55 000 курсантов прошли подготовку в отделениях, которые функционируют в 21 регионе и предлагают обучение по 8 направлениям [4].

В Кузбассе с июля 2023 года реализуется патриотическая программа, которая охватывает студентов профессиональных образовательных учреждений и школьников старше 14 лет. Курсанты получают навыки работы с беспилотными летательными аппаратами, осваивают организацию связи, навыки в огневой, тактической и инженерной подготовке, а также

приобретают практические навыки по основам оказания первой помощи. Программа подготовки построена таким образом, что воспитанники получают возможность заниматься без отрыва от учебной деятельности [5].

Летом в загородных лагерях и специализированных базах организовывается проведение военно-патриотических смен «Время юных героев». Программы данных смен предполагают для подростков экспресс-курс по военно-прикладным дисциплинам и развитию навыка командной работы.

Личный опыт участия автора позволяет резюмировать аспекты военно - патриотической работы. Например, активисты юнармейского движения Кузбасса приняли участие в военно - патриотической смене «Время героев» (Плотниково, Промышленновский округ, август 2023 г.).

Автор принимал участие в составе команды «Кузбасс» на Всероссийской военно-патриотической игре «Зарница 2.0: Легенды будущего» (Нижний Новгород, сентябрь 2023).

Отметим, что в ходе мероприятия мы учились вести битву в ограниченном пространстве, противодействовать вражеским фейкам и использовать методы шифровки, оказывать первую медицинскую помощь в экстренных ситуациях. Кульминацией игры стал финальный «бой», который прошел на территории аэродрома Истомино, имевшего стратегическое значение для авиации Красной Армии и гражданского воздушного флота в период Великой Отечественной войны [6].

Наставничество сыграло ключевую роль в проекте «Зарница 2.0: Легенды будущего». В числе инструкторов и консультантов были участники специальной военной операции, эксперты экстренных служб, медицинские работники и профессионалы из различных областей подготовки участников игры.

В результате напряженной борьбы команда «Кузбасс» совместно с представителями Донецкой народной республики, Нижегородской, Московской и Тюменской областей, а также ребят из Хабаровского края и Бурятии вошла в число победителей.

Церемония награждения тех, кто удостоен звания «Легенды будущего», прошла в Нижегородском Кремле.

5 сентября 2024 во Владивостоке в рамках Восточного экономического форума, прошла церемония подписания соглашения о взаимном сотрудничестве между Центром развития военно-спортивной подготовки «ВОИН» и Министерством просвещения РФ. «Соглашение, которое мы подписываем, открывает новые горизонты для обмена опытом, ресурсами и знаниями. Мы уверены, что совместные усилия позволят нам достичь значительных результатов и внести вклад развитие системы военно-патриотического воспитания», – прокомментировал А. Бугаев [7].

Соглашение Министерства просвещения России и Центра «ВОИН» предполагает совместное осуществление дополнительных образовательных программ и мероприятий, ориентированных на патриотическое воспитание подрастающего поколения и военно-спортивную подготовку.

Деятельность центра «ВОИН», в настоящее время является неотъемлемой составляющей, позволяющей формировать у подростков чувство ответственности за судьбу своего Отечества. Именно это мы видим в подвигах участников специальной военной операции, и они, безусловно, останутся в сердцах тех, кто в будущем станет надежной опорой для нашей страны.

Таким образом, обобщая личный опыт, можно выделить ключевые ценностные аспекты военно-патриотического воспитания. Мы определили их как межпоколенческое взаимодействие, обмен опытом между молодым поколением и участниками специальной военной операции, наставничество, обращение к историческим примерам и уважительное отношение к отечественной истории. Эти ценности в рамках военно-патриотического воспитания способствуют тому, чтобы подрастающее поколение могло противостоять искажениям истории. Патриотические смыслы формируют гражданское мировоззрение и

приобщают к государственным ценностям и служению Родине. Патриотические идеи помогают молодежи проверять события прошлого и отстаивать исторический суверенитет России.

Центр военно – спортивной подготовки формирует ценностно – смысловую систему подрастающего поколения в направлении консолидации молодежи на основе героических страниц Отечественной истории. В свою очередь – это создает патриотическое мировоззрение, молодые люди объединяются вокруг общих ценностей и идей (Родина, Отечество, служение и т.д.). Общее аксиологическое пространство развивает информационно - смысловой контент. Уважение и любовь к Отечеству как ценности актуализируются в процессе вовлечения молодежи в работу центра «ВОИН». Патриотическая интеграция молодежи выполняет воспитательную роль, приобщает к смыслам Своей истории и культуры, помогает противостоять Чужому. Патриотическое понимание ценностно – смысловой системы молодого поколения обеспечивает стабильное будущее государства.

Литература и источники

1. Путин В.В. Российские солдаты и офицеры мужественно исполняют свой долг, защищая страну в СВО// Официальный сайт ТАСС. [Электронный ресурс]. Режим доступа: https://tass.ru/armiya-i-opk/17181395. (дата обращения 21.01.2025).

2. Центр «ВОИН» откроет филиалы во всех федеральных округах России в 2024 году// Официальный сайт «Комсомольская правда». [Электронный ресурс]. Режим доступа: https://www.kp.ru/daily/27546/4813573/. (дата обращения 21.01.2025).

3. Дуэль А. Защищать готовы. В РФ работает Центр военно-спортивной подготовки «ВОИН» // Официальный сайт Аргументы и Факты. [Электронный ресурс]. Режим доступа:https://aif.ru/politics/russia/zashchishchat_gotovy. (дата обращения 22.01.2025).

4. Официальный сайт центра военно - спортивной подготовки и патриотического воспитания молодежи «Воин» // [Электронный ресурс]. Режим доступа: https://crvsp.ru//. (дата обращения 22.01.2025).

5. Центр «ВОИН». Кузбасс. // [Электронный ресурс]. Режим доступа: https://vk.com/crvsp_kuzbass. (дата обращения 22.01.2025).

6. Финал игры «Зарница: Легенды будущего» прошел в Нижегородской области// Официальный сайт Министерства молодежной политики Нижегородской области. [Электронный ресурс]. Режим доступа: https://minmol.nobl.ru/presscenter/news/50818/. (дата обращения 27.12.2024).

7. Минпросвещения России и Центр «ВОИН» подписали соглашение о сотрудничестве// Официальный сайт Минпросвещения России. [Электронный ресурс]. Режим доступа: https://edu.gov.ru/press/8797/minprosvescheniya-rossii-i-centr-voin-podpisali-soglashenie-o-sotrudnichestve/. (дата обращения 20.01.2025).

Научный руководитель – канд. философ. наук, доцент кафедры теории и методики преподавания гуманитарных дисциплин Красильникова О. С., ФГБОУ ВО «Кемеровский государственный университет»

УДК 30.2:67.00

Плисенко С.В. ФОРМИРОВАНИЕ ПРАВОВЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ СРЕДСТВАМИ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

ФГБОУ ВО «Кемеровский государственный университет»
so.f-f@yandex.ru

Важность знания законов, правовая грамотность, понимание правовых основ общества определяют актуальную задачу по формированию правовых компетенций обучающихся в ходе проектной деятельности. Наблюдается противоречие между необходимостью

формирования правовых компетенций и недостаточным вниманием к целенаправленному процессу формирования правовых компетенций в образовательном процессе. Проблема возможности использования проектной деятельности как средства формирования правовых компетенций обучающихся формирует цель – теоретическое обоснование и разработка средств проектной деятельности, обеспечивающей формирование правовых компетенций.

Правовая компетентность ученика представляет собой набор знаний, умений и навыков, необходимых для понимания правовых вопросов, осознания своих прав и обязанностей, а также применения правовых норм в повседневной жизни. Она является важной частью гражданского воспитания, цель которого – воспитание сознательного гражданина, умеющего отстаивать свои интересы и уважительно относиться к правам окружающих. Правовая грамотность достигается через сочетание теоретической подготовки и практической реализации знаний в повседневной жизни.

При этом формирование правовых компетенций обучающихся будет результативным, если рассмотрена сущность и структура правовой компетенции; теоретически обоснована специфика формирования правовых компетенций обучающихся с учетом форм и методов, способствующих их формированию; разработана структурно-содержательная характеристика подходов к формированию правовых компетенций обучающихся; разработаны и внедрены педагогические условия предлагаемых подходов: поэтапная реализация подходов к формированию правовых компетенций обучающихся, подготовка преподавателей к формированию правовых компетенций обучающихся с учетом разработанных подходов.

Развитие социально-правовой компетентности у учащихся играет ключевую роль в достижении целей правовой социализации и нравственного воспитания. Владение этой компетенцией значительно повышает умение применять правовые знания в повседневной жизни. Социально-правовая компетентность включает набор навыков, необходимых для успешного взаимодействия человека с современным обществом. Ученые единодушны в том, что социальные и правовые аспекты тесно связаны между собой и зависят друг от друга. Это обусловлено исторической эволюцией общества, где освоение социальных и правовых норм играет ключевую роль [1].

Формирование правовой компетентности напрямую связано с побуждением учащихся к правовой активности. Вовлечь учащихся в процесс активного участия в изучении правовых норм, их применении и защите своих прав можно разными способами. Это может быть изучение права как на обязательных дисциплинах, так и на факультативах. Участие в общественных движениях, волонтерских проектах также способствует улучшению правовой грамотности [2].

Проектная деятельность является одним из наиболее эффективных методов формирования правовых компетенций у учащихся. Она позволяет интегрировать теоретические знания с практическими навыками, развивает критическое мышление, умение работать в команде и принимать обоснованное решение [3].

К тому же, проектная деятельность имеет свои преимущества в формировании правовых компетенций. Среди них следует отметить практическую направленность. Проектная деятельность позволяет реализовать полученные знания на практике. Это помогает лучше воспринять материал и увидеть, как правовые нормы работают в реальной жизни.

Также проектная работа требует интеграции знаний из различных областей права, экономики, социологии и других наук, что позволяет развивать междисциплинарные связи. Участие в проектах учит сотрудничеству, деловому общению и распределению обязанностей между членами группы. Кроме того, проекты стимулируют творческое мышление и поиск нестандартных решений правовых проблем.

Нам видится целесообразным, что для эффективного достижения сформированности у обучающихся правовых компетенций необходима интеграция различных видов проектов, подразумевающих соответствующие виды деятельности.

Социальные проекты, например такие как создание правового клуба / консультационного центра, предполагают организацию консультационной службы для учащихся, где они смогут консультироваться по юридическим вопросам. Это поможет развивать навыки общения, анализа юридических ситуаций и поиска оптимальных решений. Данный вид проекта способствует формированию, помимо правовых, следующих компетенций: навыки правового анализа, умение грамотно доносить информацию, понимание базовых принципов права.

Игровые (ролевые) проекты – один из классических видов учебных проектов, который моделирует реальные судебные процессы. В рамках проведения игрового судебного процесса учащимся предлагается выступить в роли адвокатов, прокуроров, судей и свидетелей. Можно выбрать конкретное дело из реальной жизни или придумать гипотетический случай. Процесс делится на несколько этапов: подготовка дела, допрос свидетелей, представление доказательств, выступления сторон. Итоговая цель – вынести решение по делу. Такой вид способствует лучшему пониманию структуры судопроизводства, формирует навыки публичных выступлений, развивает аналитическое мышление.

В рамках творческого (интерактивного) проекта по разработке правового квеста или игры участники проходят через цепочку заданий, принимая решения на основе правовых норм. Игра включает различные сценарии развития событий. Квест может быть выполнен в формате настольной игры, компьютерной симуляции или даже ролевой игры. Данный вид формирует такие компетенции, как креативные способности, глубокое понимание правовых процессов, способность адаптировать законодательство к разным ситуациям.

Исследовательский (практико-ориентированный) проект предполагает анализ существующих законов и подготовку предложений по их совершенствованию. Выбирается определенная область права (например, защита интеллектуальной собственности, административное право). Проводится исследование текущего состояния законодательства, выявляются пробелы и недостатки. Подготовленные предложения оформляются в виде доклада. Такой вид развивает критическое мышление, учит аналитике законодательства, применению исследовательских навыков на практике.

Таким образом, использование проектной деятельности в образовательном процессе значительно повышает уровень правовых компетенций учащихся, готовит их к успешной профессиональной деятельности и активной гражданской позиции.

Литература и источники

1. Левчук, С. В. Проектная деятельность как средство формирования социально-правовых компетенций у школьников / С. В. Левчук // Государственно-правовые исследования. – 2020. – № 3. – С. 318–323.

2. Абдуразакова, Д. М. Проектная деятельность как средство формирования правовой компетентности учащихся / Д. М. Абдуразакова, Л. Х. Саиева, П. Г. Шахбанова // Мир науки, культуры, образования. – 2015. – № 3(52). – С. 76–78.

3. Абдуразакова, Д. М. Социально-правовая активность как условие формирования правосознания студентов / Д. М. Абдуразакова, Р. М. Магомедова // Мир науки, культуры, образования. – 2013. – № 3(40). – С. 38–39.

Научный руководитель – канд. полит. наук, доцент Ивлев С.В., ФГБОУ ВО «Кемеровский государственный университет»

УДК 87.703.6

Погореленко А.О., Васькин Д.В. ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ОБЩЕСТВОЗНАНИЯ.

ФГБОУ ВО «Кемеровский государственный университет»
alya365999@gmail.com, vaskindenis@yandex.ru

В современном обществе коммуникативная компетентность является одной из ключевых метапредметных способностей, способствующих успешной социализации и профессиональной самореализации личности. Федеральный государственный образовательный стандарт (ФГОС) акцентирует внимание на развитии у обучающихся навыков эффективного общения, ведения аргументированного диалога и критического восприятия информации [1]. Особое значение в этом процессе приобретает курс обществознания, который не только знакомит учащихся с основами социальных наук, но и формирует условия для развития коммуникативных умений посредством анализа общественных явлений, участия в дискуссиях и выполнения проектных заданий [2].

Согласно «Большому психологическому словарю», коммуникация (от англ. communicate – сообщать, передавать) представляет собой сложный социально-психологический процесс обмена информацией между людьми. Вербальная коммуникация – это целенаправленная передача мыслей с помощью языка [3]. Однако коммуникация включает также невербальные компоненты: жесты, мимику, интонацию, а также умение слушать, интерпретировать сообщения и адекватно на них реагировать.

Коммуникативную компетентность можно определить, как способность и готовность вступать в общение для решения конкретных задач. У старшеклассников она проявляется в интеграции речевой культуры, навыков публичных выступлений, аргументации, эмпатии, критического мышления и эффективного взаимодействия в разных социальных ситуациях [4, с. 46].

Коммуникативная активность на уроках обществознания способствует не только организации учебного процесса, но и развитию навыков межличностного общения, необходимых для профессиональной деятельности. Умение ясно излагать свои мысли и понимать собеседника является важным элементом учебного взаимодействия. Нечеткое выражение мыслей может исказить смысл, а неумелое слушание – препятствовать конструктивному диалогу.

Для системного формирования коммуникативной компетентности на уроках обществознания важно применять разнообразные методы активного обучения. Каждый из них позволяет развивать конкретные навыки общения в соответствии с содержанием учебного материала. В таблице ниже представлены примеры эффективных методов, используемых при изучении различных тем курса обществознания, с описанием их сути, преимуществ и возможных затруднений.

Таблица №1

Методы развития коммуникативных навыков

Тема из курса обществознания	**Метод**	**Описание**	**Преимущества и возможные трудности**
Человек в обществе	самопрезентация и интервью	учащиеся рассказывают о себе, составляют вопросы для интервью, беседуют друг с другом	преимущества: развитие речи, навыков слушания, умение формулировать мысли. возможные трудности: затруднения у застенчивых

			обучающихся
	ролевая игра	имитация социальных ролей в различных жизненных ситуациях	преимущества: развитие эмпатии, умения действовать в нестандартных ситуациях. возможные трудности: требует тщательной подготовки и понимания ролей
Общество как мир культуры	круглый стол	форма дискуссии, при которой участники на равных обсуждают определенную тему.	преимущества: формирования уважения к мнению других возможные трудности: сложность в управлении и соблюдении регламента.
	дебаты	чётко структурированный и специально организованный публичный обмен мыслями между двумя сторонами	преимущества: развитие аргументированной и публичной речи возможные трудности: неравномерное участие учащихся, низкий уровень подготовки, эмоциональное напряжение
	проектная деятельность	совместная работа над исследовательским или творческим проектом	преимущества: развитие креативности, исследовательских навыков, формирование уважения к культурному разнообразию. возможные трудности: неравномерное распределение обязанностей, поверхностное понимание темы.
Правовое регулирование общественных отношений	кейс технологии	анализ реальных или смоделированных правовых ситуаций с поиском решений.	преимущества: формирование правовой грамотности, развитие умения применять теоретические знания в практических ситуациях, повышения мотивации. возможные трудности: необходимость предварительной правовой базы, сложность кейсов.
	работа в малых группах	совместное решение задач или обсуждение вопросов в небольших группах.	преимущества: развитие коммуникативных навыков, умение договариваться, аргументировать точку

			зрения, распределять роли. возможные трудности: конфликты в группе, пассивность отдельных участников.

Описанные выше методы активизируют межличностное взаимодействие и способствуют развитию всех аспектов коммуникации. Анализ теоретических подходов к коммуникации подчеркивает её сложность и многогранность. Участие в совместной деятельности позволяет школьникам раскрывать свои личностные качества, что положительно влияет на их учебную мотивацию.

Проведённое наблюдение свидетельствует о существующих затруднениях в коммуникативной сфере: неуверенность при высказывании собственной позиции, страх публичных выступлений, слабое владение вербальными и невербальными средствами общения, трудности установления и поддержания контакта. Эти проблемы указывают на необходимость методически обоснованного подхода к формированию коммуникативных навыков на уроках обществознания.

Литература и источники

1. ФГОС среднего общего образования. – URL: https://fgos.ru/fgos/fgos-soo (дата обращения: 05.04.2025).
2. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата современного образования / И.А. Зимняя Интернет-журнал «Эйдос». – 2006. – 5 мая. – URL: http://www.eidos.ru/journal/2006/0505.htm (дата обращения: 05.04.2025).
3. Большой психологический словарь / под ред. Б.Г. Мещерякова, В.П. Зинченко. – М.: Прайм-Еврознак. – 2009. – URL: https://psv4.userapi.com (дата обращения: 05.04.2025).
4. Комлик Л.Ю., Колосова И.Г. Особенности коммуникативной компетентности старшеклассников // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2018. – Вып. 3. С. 45–49.

Научный руководитель – кандидат культурологии, доцент Васькина О. Э., ФГБОУ ВО «Кемеровский государственный университет»

УДК 94 (47)

Сарапова А.Ю., Новикова А.В. ОСОБЕННОСТИ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ КЕМЕРОВСКОЙ ОБЛАСТИ В ГОДЫ ВЕЛИКОЙ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ВОЙНЫ

ФГБОУ ВО «Кемеровский государственный университет»
sarapovaau@mail.ru, novikova.angelin2004@gmail.com

Образование всегда играло ключевую роль в развитие общества, однако в годы Великой Отечественной войны его значение многократно возросло. В условиях всеобщей мобилизации, разрушения мирного уклада жизни и отсутствия кадров оно стало фактором национальной безопасности.

В отличие от современного времени, когда образование воспринимается как инструмент для карьерного роста или повышения социального статуса, в военные годы оно было жизненной необходимостью. Квалифицированные специалисты требовались для военной промышленности, медицины и для других важных сфер. Каждый человек вносил вклад в общую победу, помогая на фронте и в быту.

В военное время в Кузбассе функционировало 32 ремесленных училища и 45 школ фабрично-заводского обучения, которые подготовили более 50 тыс. рабочих для химической,

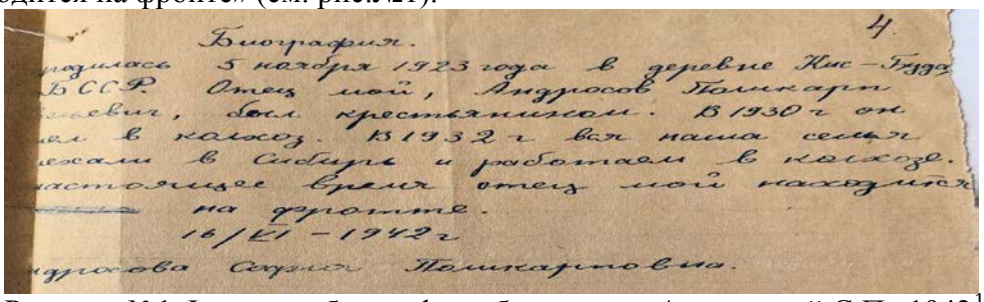
угольной и металлургической промышленности [1]. Несмотря на то, что большое количество педагогов уходило на фронт, учебные заведения продолжали работать, а студенты стремились совмещать обучение с помощью стране.

В ходе подготовки статьи были просмотрены архивные материалы, которые позволили изучить деятельность учебных заведений Кемеровской области в тот период. Например, Кемеровский горный техникум Министерства угольной промышленности СССР в годы войны выпустил 385 специалистов для угольной отрасли [2]. Кемеровский химико-технологический техникум в 1939 году начал подготовку 110 механиков по оборудованию для химических заводов, однако первый выпуск в 1943 году составил лишь 36 человек – остальные студенты ушли на фронт, не завершив обучение [3].

Прокопьевский горный техникум не только продолжал готовить специалистов для горной промышленности, но и в 1944 году принял геологическую специальность, эвакуированную из Томска [4].

В кемеровском педагогическом училище, как и во всех учебных заведениях страны в военный период, значительно сократилось количество, как преподавательского состава, так и студентов. Помимо учебного процесса, здесь занимались сбором теплых вещей и посылок для фронта. Также большое внимание уделяли патриотическому воспитанию студентов [5]. Основанный в 1943 году Кемеровский учительский институт, внес значительный вклад в подготовку кадров по направлениям: «математика – физика», «русский язык – литература» [6].

В ходе архивного исследования были проанализированы биографические материалы, прикладываемые абитуриентами к документам для поступления в Кемеровское педагогическое училище. Эти источники демонстрируют, что многие отцы будущих студентов были мобилизованы. Например, София Андросова писала: «В настоящее время отец мой находится на фронте» (см. рис.№1).


Биография.

4.

...подилась 5 ноября 1923 года в деревне Кис-Гуда ...ССР. Отец мой, Андросов Поликарп ...ьевич, бол. крестьянином. В 1930 г. он ...ел в колхоз. В 1932 г. вся наша семья ...ехали в Сибирь и работаем в колхозе. ...стоящее время отец мой находится на фронте.

16/XI – 1942 г

...дросова София Поликарповна.

Рисунок №1 Фрагмент биографии абитуриента Андросовой С.П., 1942[1]

Проведённое исследование позволяет сделать следующие выводы. В условиях военного времени система образования Кемеровской области выполняла стратегически важную функцию, обеспечивая подготовку квалифицированных кадров для ключевых отраслей промышленности. Мотивация к получению образования в этот период определялась не личными амбициями, а необходимостью заместить мобилизованных специалистов и поддержать работу тыла.

Анализ архивных материалов свидетельствует, что образовательные учреждения Кузбасса, несмотря на сокращение преподавательского состава и студенческого контингента, продолжали эффективно функционировать. Подготовленные ими специалисты для угольной, химической и металлургической промышленности внесли существенный вклад в обеспечение обороноспособности страны.

Особого внимания заслуживает деятельность педагогических учебных заведений региона, которые не только сохраняли образовательный процесс, но и занимались патриотическим воспитанием, организацией помощи фронту. Создание в 1943 году Кемеровского

[1] *ГАКО. Ф. Р-631. Оп. 1. Д. 2091. Л. 4.*

учительского института стало важным шагом в решении проблемы нехватки педагогических кадров.

Таким образом, в годы Великой Отечественной войны образовательная система Кемеровской области продемонстрировала устойчивость и адаптивность, став одним из ключевых факторов обеспечения трудовыми ресурсами как региона, так и страны в целом. Её вклад в Победу заключался не только в подготовке специалистов, но и в сохранении интеллектуального потенциала нации в экстремальных условиях военного времени.

Литература и источники

1. Профессиональное образование Кузбасса в годы Великой Отечественной войны [Электронный ресурс] // КиберЛенинка: науч. электрон. б-ка. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/professionalnoe-obrazovanie-kuzbassa-v-gody-velikoy-otechestvennoy-voyny/viewer (дата обращения: 04.04.2025).
2. Историческая справка [Электронный ресурс] // Кемеровский горнотехнический техникум: офиц. сайт. – URL: https://кемгтт.рф/istoricheskaya-spravka/ (дата обращения: 04.04.2025).
3. Центр опережающей профессиональной подготовки Кузбасса (ЦОПП42) [Электронный ресурс]: офиц. сайт. – URL: https://copp42.ru (дата обращения: 06.04.2025).
4. Официальный сайт ГБПОУ "Прокопьевский горнотехнический техникум им. В.П. Романова" [Электронный ресурс]. – URL: http://pgt-kuzbass.ru (дата обращения: 01.07.2024).
5. Лица Победы — Научный полк КемГУ [Электронный ресурс] // Кемеровский государственный университет: офиц. сайт. – 2023. – URL: https://kemsu.ru/about/news/nauchnyj-polk-kemgu/ (дата обращения: 01.07.2024).
6. Знаменательные даты Кемеровской области [Электронный ресурс] // Кузбасская государственная областная научная библиотека им. В.Д. Фёдорова: офиц. сайт. – 2024. – URL: https://www.kemrsl.ru/calendar (дата обращения: 01.07.2024).

Научный руководитель – кандидат культурологии, доцент Васькина О. Э, ФГБОУ ВО «Кемеровский государственный университет»

УДК 004:37

Светцова М.А. **ЦИФРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК ИНСТРУМЕНТ АКТИВИЗАЦИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ**

ФГБОУ ВО «Кемеровский государственные университет»

777perfekt777@mail.ru

В современной образовательной парадигме приоритетное значение приобретает развитие личности, обладающей высокой степенью самостоятельности и активности. Это обусловлено сменой традиционных образовательных подходов на инновационные модели обучения, ориентированные на формирование у обучающихся навыков самообразования и критического мышления. В данном контексте особая роль отводится активным методам обучения, которые способствуют усилению вовлеченности учащихся в образовательный процесс.

Под активными методами обучения понимается совокупность педагогических технологий и приемов, направленных на повышение познавательной активности, что принципиально отличается от традиционных методов, предполагающих преимущественно пассивное усвоение знаний. В более узком смысле активные методы обучения позволяют учащимся в сжатые сроки и с меньшими когнитивными затратами овладевать необходимыми знаниями и компетенциями за счет развития их инициативности и самостоятельности [1, с. 230].

Применение активных методов в образовательном процессе способствует интенсификации познавательной деятельности обучающихся, формированию устойчивого интереса к изучаемому предмету, а также повышению их учебной мотивации.

Активизации познавательной деятельности обучающихся представляет собой целенаправленный процесс стимулирования их к осмысленному и самостоятельному освоению учебного материала. Данный процесс предполагает не только управление познавательной активностью со стороны педагога, но и развитие у учащихся навыков саморегуляции и автономного обучения [2, с. 38]. Активизация познавательной деятельности становится особенно результативной в ситуациях, требующих от обучающихся самостоятельного принятия решений, выбора стратегий выполнения заданий, а также применения творческого подхода к решению учебных проблем.

Система педагогических приемов, направленных на активизацию познавательной деятельности, охватывает широкий спектр методов, способствующих формированию у обучающихся исследовательского интереса и способности к самостоятельному приобретению знаний. Эффективное обучение предполагает, что учащиеся не просто усваивают готовую информацию, а становятся активными субъектами учебного процесса. Это выражается в аргументированном изложении собственной позиции, формулировании уточняющих вопросов, анализе и критической оценке ответов одноклассников, а также внесении конструктивных предложений. Существенное значение имеет и организация взаимодействии между обучающимися: взаимопомощь, обмен знаниями, обсуждение сложных аспектов изучаемого материала и совместный поиск решений.

Для обеспечения устойчивой познавательной активности обучающихся необходимо сочетание различных видов деятельности. Наиболее продуктивными являются методы, интегрирующие учебную, игровую, трудовую и художественную деятельность, а также коллективные формы работы, способствующие развитию навыков сотрудничества и коллективного решения проблем. В условиях цифровой трансформации образования особую значимость приобретает интеграции традиционных педагогических подходов с инновационными цифровыми технологиями. Использование цифровых инструментов в образовательный процесс не только способствует разнообразию видов деятельности, но и значительно повышает уровень вовлеченности и мотивации.

В настоящее время не существует единого, универсального подхода к определению понятия «цифровые технологии». Данный термин охватывает широкий спектр инструментов, сервисов и приложений, функционирующих на основе программного и аппаратного обеспечения. Их ключевое назначение заключается в оптимизации и автоматизации различных процессов посредством электронных средств, обеспечивающих создание, обработку, хранение, передачу и визуализацию информации [3, с. 56].

В широком смысле цифровые технологии включают в себя использование персональных компьютеров, мобильных устройств, цифрового телевидения, радиосвязи, а также роботизированных систем. Они объединяют в себе информационно-коммуникационные, телекоммуникационные, мультимедийные и виртуальные технологии, которые обеспечивают дистанционное взаимодействие и управление различными объектами [4, с. 63].

Таким образом, изучение научной литературы свидетельствует о многогранности и универсальности категории «цифровые технологии». Их активное внедрение в образовательные процесс создает благоприятные условия для реализации принципов персонализированного и гибкого обучения, а также обеспечивает обучающимся возможность самостоятельного выбора содержания, форм и методов образовательной деятельности, что в свою очередь, способствует повышению познавательной активности и формированию самостоятельности обучения.

В рамках экспериментального исследования мной была проведена диагностика познавательной активности учащихся 9-х классов до и после внедрения цифровых технологий в образовательный процесс. В эксперименте приняли участие 85 обучающихся. Для оценки

эффективности применения цифровых технологий на уроках истории использовалось анкетирование, которое включало в себя вводное тестирование, а также контрольные измерения после использования цифровых образовательных ресурсов.

Анкетирование было направлено на выявление уровня вовлеченности обучающихся в учебный процесс, степени их интереса к изучению истории, а также предпочтительных методов преподавания данной дисциплины (рис.1). Полученные данные свидетельствовали, что 45,9% респондентов оценили свой интерес к урокам на среднем уровне, что указывало на недостойную познавательную активность и низкую мотивацию к изучению предмета.

Показатель	**Среднее значение в группе**		**t**	**Уровень значимости различий (p)**
	до	после		



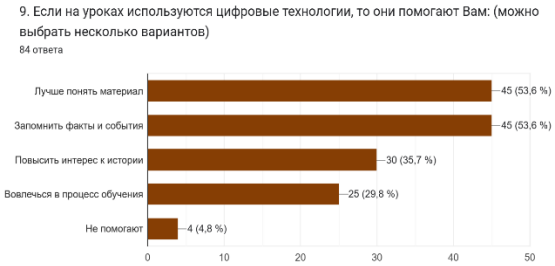


Рис.1 – Примеры ответов учащихся

На основании проведенного анализа был разработан комплекс заданий, ориентированных на активизацию познавательной деятельности обучающихся посредством цифровых технологий. Разработанные рабочие листы включали в себя разнообразные цифровые образовательные ресурсы, направленные на углубленное изучение исторических тем. В ходе уроков учащимся предлагалось анализировать фрагменты архивных видеозаписей и тематических видеоматериалов, после чего они выполняли тестовые задания, отвечали на вопросы через цифровые платформы и приложения.

После апробации данного комплекса заданий была проведена оценка динамики изменений познавательной активности обучающихся. Для выявления статистически значимых различий в уровнях познавательной активности до и после внедрения цифровых технологий использовался t-критерий Стьюдента для зависимых выборок (Таблица 1).

Уровень интереса	2,62	2,78	-3,308	0,001382
Активность на уроке	3,04	3,27	-4,146	0,000080
Вопросы на уроках	2,42	2,63	- 4,447	0,000026

Таблица 1.

Результаты t-критерия Стьюдента для зависимых выборок

Рассматривались три ключевые параметра: уровень интереса обучающихся к предмету, их активность на уроках, а также степень вовлеченности в дискуссии. Анализ результатов, полученных с применением t-критерий Стьюдента, выявил статистически значимые различия между показателями вводного и итогового тестирования ($p < 0,05$), что свидетельствует о достоверном влиянии цифровых технологий на образовательный процесс.

Таким образом, проведенное исследование подтвердило выдвинутую гипотезу о том, что использование цифровых технологий способствует повышению уровня вовлеченности и познавательной активности обучающихся. Целенаправленное и методически обоснованное внедрение цифровых инструментов в образовательную деятельность позволяет не только повысить интерес к предмету, но и сделать процесс обучения более содержательным, динамичным и продуктивным для всех его участников.

Литература и источники

1. Лопатин, В.В. Русский толковый словарь / В.В. Лопатин, Л.Е. Лопатина. – 5-е изд., стер. – М. – 1998. – 832 с.
2. Щукина Г.И. Роль деятельности в учебном процессе. Книга для учителя. – М: Просвещение. – 1986. – 144с.
3. Муравьев, Е.М. Общие основы методики преподавания технологии / Е.М. Муравьев, В.Д Симоненко. Брянск: Из-во Брянского государственного педагогического университета им. акад. И.Г. Петовского НМЦ «Технология». Брянск-Ишим. – 2005. – 235 с.
4. Сафронов П. А. Обучение цифровым навыкам: глобальные вызовы и передовые практики. Аналитический отчет / П.А. Сафронов. – М.: АНО ДПО «Корпоративный университет Сбербанка». – 2018 – 136 с.

Научный руководитель – канд. культурологии, доцент Васькина О.Э., ФГБОУ ВО «Кемеровский государственный университет».

УДК 94 (571.17)

Семик Э.В., Недобитко К.А. **ОБРАЗОВАНИЕ В ГОДЫ ВЕЛИКОЙ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ВОЙНЫ: КЕМЕРОВСКОЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ УЧИЛИЩЕ.**

ФГБОУ ВО «Кемеровский государственный университет»
nedobitko06@bk.ru

Великая Отечественная война стала периодом кардинальных преобразований для всей системы советского образования. Эти преобразования особенно ярко проявились в деятельности региональных педагогических учреждений, таких как Кемеровское педагогическое училище. В данной статье рассматривается деятельность Кемеровского педагогического училища в 1941-1945 гг., анализируются механизмы адаптации учебного процесса к военным условиям и вклад учреждения в обеспечение педагогическими кадрами тыловых регионов. Основное внимание уделено трансформации образовательных программ,

патриотическому воспитанию студентов и участию коллектива училища в поддержке фронта. Исследование основано на архивных материалах, что позволяет объективно оценить роль среднего педагогического образования в военные годы.

В военные годы Кемеровское педагогическое училище столкнулось с необходимостью принципиальной реорганизации учебного процесса. Дефицит кадров, вызванный мобилизацией, потребовал привлечения преподавателей из числа фронтовиков и эвакуированных специалистов. Учебные планы были сокращены с четырёх до двух с половиной лет, а часть занятий проводилась в формате практических семинаров и встреч с участниками боевых действий [1, с. 45]. Училище стало центром патриотического воспитания. С 1942 года в учебные планы были введены специальные курсы пор военной истории, а студенты участвовали в изготовлении агитационных плакатов и организации радиопередач для поднятия боевого духа [2, с. 112]. Часть помещений училища были переоборудованы под госпиталь и пункты распределения гуманитарной помощи.

Преподаватели и студенты активно участвовали в добровольческой деятельности: работали в госпиталях, обучали санитарным нормам, организовывали сбор медикаментов и продовольствия для нужд армии. Они так же занимались сбором металлолома, который поставлялся на предприятия оборонной промышленности. После войны студенты помогали восстанавливать школы на освобождённых территориях [3]. Эти инициативы нашли отражение в архивных документах, которые содержат перечни учащихся, успешно освоивших соответствующие образовательные программы.

С началом войны многие учащиеся и преподаватели добровольно уходили на фронт, что привело к частичной приостановке учебного процесса или его перестройки в соответствии с требованиями военного времени. В архивных фондах университета сохранились имена студентов, отправившихся на защиту Родины, а также их благодарственные письма. Обучение проходило в ускоренном режиме. Для оперативной подготовки большего числа преподавателей, педагогическое училище ввело интенсивные программы, сократив продолжительность обучения с четырех до двух с половиной лет. Эта мера дала возможность в кратчайшие сроки решить проблему нехватки кадров в образовательных учреждениях региона.

С 1943 года в училище регулярно организовывались тематические вечера, посвященные героизму участников Великой Отечественной войны. В рамках этих встреч учащиеся декламировали стихотворения, исполняли фронтовые песни и разыгрывали театральные постановки. Данная воспитательная работа существенно усиливала гражданско-патриотические позиции студенческой молодежи.

Преподаватели, часто имевшие личный опыт участия в боевых действиях или подпольной борьбе, внесли неоценимый вклад в формирование патриотических чувств у молодежи. Архивные материалы содержат корреспонденцию педагогов, отправленную с передовой, в которой они рассказывали своим ученикам о пережитом и давали наставления. После окончания войны, в 1945 году, некоторые преподаватели принимали непосредственное участие в восстановлении образовательных учреждений, школ и детских садов, в освобожденных от оккупации территориях. Этот факт является ярким примером их глубокого чувства долга перед обществом.

Для поддержки населения, находящегося вдали от фронта, в учебном заведении активно организовывались вечерние и дистанционные программы обучения, позволяющие получить или улучшить педагогическое образование. В учебную программу были интегрированы дисциплины, акцентирующие внимание на патриотическом духе, гражданской ответственности и подготовке к деятельности, как на передовой, так и в тылу. Учебные планы были дополнены курсами по санитарным нормам, оказанию неотложной медицинской помощи, организации деятельности при бомбардировках и проведению эвакуации. Полученные знания студенты закрепляли на практике, работая в эвакуационных госпиталях, детских домах и школах. В обязательную программу обучения входили уроки истории,

изучение подвигов времен Великой Отечественной войны, декламация стихов и восхваление выдающихся героев. Для укрепления патриотического духа и вдохновения молодежи на героические поступки в училище регулярно проводились митинги, собрания и встречи с участниками войны.

Педагоги и обучающиеся активно участвовали в создании агитационных материалов, включая плакаты, листовки и сувениры, внося вклад в поддержку фронта и тыла. Многие из них также организовывали сбор необходимых вещей, медикаментов и продовольствия, которые затем отправлялись в действующую армию прямо из здания училища.

В 1943 году в учебном заведении было налажено радиовещание, посредством которого учащиеся делились новостями с передовой, поднимая моральный дух советских бойцов и граждан. В исторических документах сохранились аудиозаписи этих эфиров, на которых курсанты декламировали стихотворения, исполняли патриотические песни и повествовали о подвигах земляков. В 1944 году училище внесло существенный вклад в победу, приняв участие в кампании по сбору металлического вторсырья, которое затем направлялось на нужды оборонной промышленности, а именно – для создания бронепоездов и танков. В архивах имеются перечни собранного металла и благодарственные отзывы от предприятий военной промышленности.

Как показывает исследование, война действительно стала катализатором глубоких преобразований. Педагогическое училище в непростое военное время было не просто кузницей кадров для образования, но и значимым очагом культурной и патриотической деятельности. Масштаб работы учреждения в 1941-1945 гг. свидетельствует о его существенной роли в мобилизации тыловых ресурсов. Представленные данные отражают лишь часть деятельности, демонстрируя вклад коллектива училища в образовательный процесс и общественную жизнь страны в экстремальных условиях военного времени.

Литература и источники

1. Черник С. А. Советская школа в годы Великой Отечественной войны. – Москва. – 1975. – 254 с.
2. Савельев В. М., Саввин В. П. Советская интеллигенция в Великой Отечественной войне. – Москва. – 1978. – 198 с.
3. Верховцева З. П. Солдаты Сибири. 1941–1945 гг. – Кемерово. – 1978. – 176 с.
4. Учительский и педагогический институты в годы Великой Отечественной войны [Электронный ресурс] // Официальная группа Кемеровского государственного педагогического института в социальной сети «ВКонтакте». – URL: https://vk.com/@kgpi_kemsu-uchitelskii-i-pedagogicheskii-instituty-v-gody-velikoi-otech (дата обращения: 04.04.2025).

Научный руководитель – кандидат культурологии, доцент Васькина О. Э., ФГБОУ ВО «Кемеровский государственный университет»

УДК 93/94

Суханов Д.В. ПОДВИГИ СОВЕТСКИХ ПОЖАРНЫХ В ПЕРИОД ВЕЛИКОЙ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ВОЙНЫ

ФГБОУ ВО «Кемеровский государственный университет»
danilsuhanov199401@gmail.com

Великая Отечественная война 1941–1945 гг. стала для советского народа испытанием исключительной сложности, потребовавшей мобилизации всех ресурсов и сил страны. Помимо военных подразделений, существенный вклад в оборону СССР внесли пожарные службы, чья деятельность в этот период выходила далеко за рамки обычных обязанностей.

Пожарные не только боролись с огнём, но также являлись защитниками городов, спасателями мирного населения и хранителями стратегически важных объектов. В условиях массированных бомбардировок, разрухи и дефицита ресурсов пожарные демонстрировали невиданное мужество и самоотверженность. Их деятельность в осаждённом Ленинграде, во время обороны Москвы и Сталинградской битвы стала символом стойкости гражданского населения в тылу.

Тем не менее, несмотря на значимость их подвига, роль пожарных в годы войны долгое время оставалась незамеченной на фоне героических деяний военных.

Настоящая работа ставит своей целью исследование деятельности пожарных служб СССР в период Великой Отечественной войны, анализ их вклада в защиту городов и промышленных объектов, а также оценку организационных мер, принятых для повышения эффективности противопожарной обороны. Особое внимание уделяется примерам личного героизма пожарных, чьи подвиги зачастую совершались в условиях, близких к пределам человеческих возможностей.

В начальный период Великой Отечественной войны советская пожарная охрана претерпела значительную реструктуризацию, направленную на адаптацию к условиям военного времени. Данный процесс охватывал несколько ключевых направлений.

1. Организационно-структурные преобразования. 29 июня 1941 года приказом НКВД № 0085 пожарная охрана была включена в состав Народного комиссариата внутренних дел. Были сформированы военизированные пожарные части (ВПЧ) с жёсткой военной дисциплиной, а также местные противовоздушные обороны (МПВО), в состав которых вошли пожарные подразделения [1].

2. Кадровый вопрос. Введён обязательный военный инструктаж для всего личного состава. Сформированы добровольные пожарные дружины (ДПД), включавшие в себя женщин (до 45% к 1943 году), подростков и лиц непризывного возраста. Также была организована ускоренная подготовка специалистов на трехмесячных курсах.

3. Материально-техническое обеспечение. Налажено производство упрощённых средств пожаротушения, а также организованы ремонтные мастерские для восстановления техники. Введены упрощенные нормативы расхода воды.

4. Тактические усовершенствования. Разработана система маскировки важных объектов. Внедрены методы тушения пожаров без использования водопровода. Создана сеть наблюдательных постов.

Постановление Государственного комитета обороны № 222 от 15 июля 1941 года сыграло решающую роль в организации противопожарной защиты во время Великой Отечественной войны. Данный документ утвердил план мобилизации пожарной техники, ввел военное положение для пожарных подразделений и установил особый режим функционирования промышленных предприятий [2].

Внедренные мероприятия позволили существенно повысить эффективность борьбы с пожарами: оперативность реагирования возросла в 2,5 раза, а среднее время тушения пожаров сократилось с 45 до 28 минут. Кроме того, благодаря своевременным мерам удалось спасти от полного разрушения до 80% промышленных объектов [3].

В ходе Великой Отечественной войны пожарные подразделения играли важную роль в защите населения и инфраструктуры от разрушительных последствий бомбардировок и пожаров.

Документы свидетельствуют о героических действиях пожарных в блокадном Ленинграде, где они ликвидировали более 12 тысяч возгораний, включая крупный пожар на Кировском заводе и Бадаевских складах. В условиях отсутствия водопровода пожарные использовали снег и песок для тушения огня [4].

Аналогичная ситуация была и в Сталинграде, где пожарные три дня боролись с горящей нефтью на Волге, предотвратив взрыв резервуаров. В Москве и Одессе пожарные

подразделения эвакуировали людей из-под завалов и маскировали стратегические объекты от бомбардировок [5], [6].

На оккупированных территориях пожарные действовали в условиях чрезвычайных трудностей, скрывая запасы воды от противника и проводя диверсии для замедления восстановления вражеской инфраструктуры [7].

Недостаток ресурсов привел к использованию подручных средств, таких как конные повозки с бочками и самодельные огнетушители. К 1943 году появились первые передвижные насосные станции на базе грузовиков [8].

Многочисленные примеры мужества и героизма пожарных зафиксированы в исторических документах. Иван Романенко из Ленинграда погиб, спасая хлебозавод от пожара, получив ожоги 90% тела. Мария Шаблинская из Москвы командовала женским расчётом и спасла 200 детей из горящей школы [9]. Пётр Гаврилов из Сталинграда удерживал позицию у нефтебазы в течение 72 часов, потушив 5 резервуаров [10].

Всего за годы войны пожарные ликвидировали 200 тысяч пожаров, при этом погибло 8 тысяч человек, каждый пятый выездной расчет. 47 пожарных были удостоены звания Героя Советского Союза посмертно [11].

Заслуженный ветеран пожарной охраны Виктор Иванович Кузнецов, делится своими воспоминаниями о военных годах.

«- во время войны я был подростком. В 1943 году после освобождения Воронежа мы с мамой и сестрёнкой вернулись в город из Бутурлиновки, где жили во время оккупации города. Отец мой был начальником одной из пожарных частей Воронежа. Помню, как помогал ему собирать после бомбёжек фосфорные бомбы. В те годы на вооружении пожарной охраны были конные упряжки. Старый конь и повозка – вот и всё снаряжение в помощь огнеборцам. После налётов мы ездили с отцом по левобережной части города и тушили искрящиеся «зажигалки». Весь город после отступления фашисты заминировали. Мы, мальчишки, часто находили неразорвавшиеся гранаты и мины, звали на помощь взрослых. Напротив, кинотеатра «Пролетарий» был тогда детский кинотеатр «Пионер», там и дежурили пожарные» [12].

Современные пожарные достойно продолжают славные традиции своих предшественников Героев. Личный состав пожарных служб сегодня – это образованные, высококвалифицированные специалисты, прошедшие тщательную подготовку и готовые к решению любых, даже наиболее сложных задач в борьбе с огнём. Как и во время войны, добровольцы оказывают им неоценимую поддержку, всегда готовые прийти на помощь в трудную минуту. В борьбе с непредсказуемым огненным бедствием своевременная взаимопомощь приобретает первостепенное значение [13].

Литература и источники

1. Губанова, О. А. Подвиг пожарной охраны в годы Великой Отечественной Войны / О. А. Губанова, В. В. Дехтерева // Психолого-педагогические проблемы безопасности человека и общества. 2020. № 2 (47). 58–61.
2. Гражданская оборона: Учеб. пособие для населения / А. П. Зайцев, А. В. Коржавин, А. И. Корнеев и др.; Под ред. А. Т. Алтунина. – Москва: Воениздат. – 1985. – 192 с.
3. Архив МЧС РФ. Фонды 8, 10, 12.
4. Беляев, С. Народное ополчение Ленинграда / С. Беляев, П. Кузнецов. – Ленинград : Лениздат. – 1959. – 132 с.
5. Огонь войны побеждающие... / Гл. упр. МЧС России по Краснод. краю, Краевой совет ветеранов ГПС и ГОС МЧС России по Краснод. краю; [сост.: С.А. Воронина и др.]. – Краснодар: Советская Кубань. – 2010. – 254 с.
6. Губанова, О. А. Подвиг пожарной охраны в годы Великой Отечественной Войны / О. А. Губанова, В. В. Дехтерева // Психолого-педагогические проблемы безопасности человека и общества. 2020. № 2 (47). 58–61.

7. Там же
8. Гражданская оборона: Учеб. пособие для населения / А. П. Зайцев, А. В. Коржавин, А. И. Корнеев и др.; Под ред. А. Т. Алтунина. – Москва: Воениздат. – 1985. – 192 с.
9. Огонь войны побеждающие... / Гл. упр. МЧС России по Краснод. краю, Краевой совет ветеранов ГПС и ГОС МЧС России по Краснод. краю; [сост.: С.А. Воронина и др.]. – Краснодар: Советская Кубань. – 2010. – 254 с.
10. Воронежский добровольческий Сборник воспоминаний ветеранов 4-го гвардейского Воронежского добровольческого стрелкового полка. – Воронеж, «Центр.-Чернозем. кн. изд-во». – 1972. – 271с.
11. Архив МЧС РФ. Фонды 8, 10, 12.
12. Архив МЧС РФ. Фонды 8, 10, 12.
13. Кузнецов, А. П. Теоретические основы обеспечения пожарной безопасности в российском уголовном законодательстве / А. П. Кузнецов, А. А. Шиканов. – Нижний Новгород: Нижегородская правовая акад. – 2009. – 31 с.

Научный руководитель – старший преподаватель кафедры теории и методики преподавания гуманитарных дисциплин Маркова К.Ю., ФГБОУ ВО «Кемеровский государственный университет»

УДК 94 (47)

Хатмуллина Г.В., Бахтияров В.Х. **НАРОДНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ БАССР В ГОДЫ ВЕЛИКОЙ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ВОЙНЫ**

Нефтекамский филиал ФГБОУ ВО «Уфимский университет науки и технологий»
vildan.bakhtiyarov@bk.ru, emillly777@mail.ru

Образование в Башкирской АССР в период Великой Отечественной войны претерпело значительные изменения, вызванные сложностями военного времени. Война повлияла на деятельность высших и средних специальных учебных заведений, существенно сократив количество образовательных учреждений и уменьшив численность студентов и преподавателей. На момент начала войны в Башкирской АССР действовало семь высших учебных заведений, включая педагогические, медицинские, сельскохозяйственные вузы и учительские институты. Однако уже через год количество вузов сократилось наполовину, достигнув отметки в 400 [1;2, с.425]. Причиной этому послужило массовое участие студентов и преподавателей в военных действиях, а также закрытие некоторых учебных заведений из-за нехватки ресурсов и помещений.

Занятия проводились в непростых условиях: аудитории были переполнены, часто приходилось работать в две смены. Учебники и пособия были в дефиците, поэтому значительная часть учебного времени уходила на самостоятельное изучение материала. Многие студенты совмещали учёбу с работой на заводах и в колхозах, помогая обеспечивать нужды фронта.

Тем не менее, руководство страны предпринимало шаги для поддержания образовательного процесса. Вводились новые учебные программы, ориентированные на военную подготовку и актуальные потребности экономики. Важным нововведением стала 110-часовая программа всеобщего военного обучения для студентов, которая включала физическую подготовку, основы медицинской помощи и навыки обращения с оружием [1, с.146].

Кроме того, были предприняты меры по улучшению материальной базы вузов. Создавались подготовительные отделения, куда поступали те, кто прервал своё обучение. Для них организовывались курсы, обеспечивающие необходимую базу знаний для дальнейшего поступления в высшие учебные заведения. Такие меры позволили частично компенсировать

потери в численности студентов и обеспечить приток новых кадров в сферу науки и образования.

Среднее специальное образование также столкнулось с серьёзными вызовами. Военные действия привели к закрытию многих техникумов и училищ, а оставшиеся учебные заведения испытывали острый дефицит помещений и оборудования. Например, здания Уфимского, Давлекановского, Белебеевского и Благовещенского педучилищ были заняты под госпитали или использовались для размещения эвакуированных предприятий [1, с.148].

Несмотря на все трудности, среднее специальное образование продолжало развиваться. Преподаватели и учащиеся активно участвовали в оборонных и физкультурных кружках, сдавали нормы по противовоздушной и противохимической обороне, а также занимались сбором средств и ресурсов для фронта. В результате этих усилий средние специальные учебные заведения смогли подготовить около шести тысяч специалистов за годы войны.

Школы в Башкирской АССР столкнулись с огромными трудностями в годы войны. Мужчины-учителя ушли на фронт, и основная нагрузка легла на плечи женщин-педагогов. Число учащихся сократилось, так как многие дети были эвакуированы из западных регионов страны. Занятия проводились в неприспособленных помещениях, иногда в две-три смены, что усложняло учебный процесс.

Одной из главных задач школьного образования в годы войны стало максимальное вовлечение детей в образовательный процесс. Особое внимание уделялось повышению качества обучения и подготовке учеников к будущему труду. Был принят ряд мер, направленных на улучшение школьной инфраструктуры и обеспечения необходимыми материалами.

Так, например, в 1943 году был снижен начальный возраст всеобщего обязательного обучения с восьми до семи лет, что позволило увеличить количество учащихся [1, с.158]. Введение выпускных экзаменов в-четвёртых и седьмых классах, а также экзаменов на аттестат зрелости в десятом классе стимулировало учащихся к лучшему усвоению материала и повышению успеваемости.

Учителя и школьники активно участвовали в общественной жизни, собирали средства на нужды фронта, помогали семьям фронтовиков и шефствовали над военными госпиталями. Таким образом, школьная система не только сохранила свою функцию, но и внесла значительный вклад в поддержку морального духа населения и борьбу с врагом.

В целом, война оказала глубокое влияние на систему образования в Башкирской АССР. Несмотря на все трудности, образовательные учреждения сумели адаптироваться к новым условиям и продолжать выполнять свои основные функции. Благодаря самоотверженности педагогов, студентов и школьников, система образования не только выжила, но и сумела подготовить новое поколение специалистов, которое впоследствии внесло значительный вклад в восстановление и развитие страны после войны.

Литература и источники

1. Ахмадиев, Т.Х. Башкирская АССР в годы Великой Отечественной войны/ Т.Х. Ахмадиев. – Уфа: Башкирское книжное издательство,1984. –280 с.

2. Хрестоматия по истории Башкортостана. – Уфа: Китап,2001. – Ч.2:1917-2000. – 599с.

Научный руководитель – к.и.н., доцент Шайсламова М.М., Нефтекамский филиал ФГБОУ ВО «Уфимский университет науки и технологий»

УДК 37:94 (571.17)

Шамова А.А., Смирнова Е.П. ВКЛАД УЧИТЕЛЕЙ КЕМЕРОВСКОЙ ОБЛАСТИ В ПОБЕДУ В ВЕЛИКОЙ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ВОЙНЕ

ФГБОУ ВО «Кемеровский Государственный Университет»
anastasija.shamova@mail.ru, elisaveta.spp@gmail.com

В современном мире профессия учителя занимает центральное место не только в образовательном процессе, но и в воспитании будущего поколения, формируя их ценности, мировоззрение и готовность к жизни в обществе. Помимо передачи знаний, преподаватели также прививают учащимся моральные и этические принципы, например, такие как ответственность, честность, уважение к окружающим и др., именно учителя зачастую становятся первыми ролевыми моделями для детей. Они вдохновляют детей, поддерживают и поощряют их интересы и таланты, а также создают среду, где школьники чувствуют себя безопасно и уверенно. Благодаря учителям обеспечивается передача знаний, умений и навыков, которые становятся основой для будущих успехов учеников.

Приобретенный посредством педагогического труда опыт, является основой для получения образования, которое в свою очередь, является мощным инструментом не только личностного роста, но значимым фактором для социальной мобильности. В настоящее время люди с более высоким образованием имеют преимущество при получении работы, лучших условий труда и более высокого дохода. Образованное население становится движущей силой, катализатором экономического роста, повышая его инновационный потенциал и производительность труда. Кроме того, обучение способствует активному участию граждан в жизни общества, формируя сознательных членов общества. Именно понимание своих гражданских прав и обязанностей приводит к более эффективному участию в жизни страны.

История Кузбасса – яркий пример того, как образование умеет приспосабливаться к самым сложным временам, в том числе к событиям Великой Отечественной войны (1941-1945) и послевоенному периоду: тогда образовательные учреждения региона не просто продолжили учить детей, но и стали важной частью поддержки фронта. 13 крупных школ города превратились в госпитали, где врачи боролись за жизни раненых солдат, а множество учителей ушло на фронт. В условиях войны также увеличился спрос на рабочих и специалистов в таких критически важных отраслях, как угольная и металлургическая. В ответ на эти потребности школы и профтехучилища усилили подготовку квалифицированных рабочих, необходимых для поддержания экономики в условиях военных реалий.

Таким образом, исследование вклада учителей города Кемерово в победу в Великой Отечественной войне является актуальным в нынешнее время для сохранения исторической памяти о подвиге советского народа, о людях, которые не жалели сил, чтобы не только приблизить долгожданный день победы, но и заложить фундамент для будущего восстановления страны – воспитать новое поколение. Их вклад является не только героизмом на фронте, но и самоотверженным трудом в тылу.

Целью работы является всестороннее изучение и анализ вклада учителей города Кемерово в достижения победы в Великой Отечественной войне, раскрытие их значимой роли в образовательном процессе, тыловой работе и поддержке фронта.

Деятельность учителей в годы войны представляла яркий пример подлинного гражданского героизма, демонстрируя не только их высокую культуру и моральные принципы, но и патриотические чувства и гражданскую ответственность, которые были присущи всему населению в целом [1].

Педагоги, принимавшие участие в Великой Отечественной войне, внесли неоценимый вклад не только в достижение победы над врагом, но и в формирование подрастающего поколения. Каждый из них служил олицетворением мужества, силы духа, героизма, чувства долга и чести [2]. Они совмещали выполнение своего гражданского долга перед Родиной с продолжением профессиональной деятельности – обучением и воспитанием детей в тылу.

Практически все учителя-мужчины ушли на фронт, что привело к острой нехватке педагогических кадров. Однако, несмотря на трудности, образовательный процесс не прекратился, и учителя продолжили давать детям знания. В военное время ощущался дефицит топлива, поэтому ученики вынуждены были находиться на уроках в верхней одежде. Не было учебников, не хватало тетрадей и чернил, и дети писали на газетной и оберточной бумаге. Количество учащихся сократилось. Если до войны в городских школах обучалось 350 тысяч учеников, то в военные годы – 265 тысяч. После занятий дети оставались в школах под наблюдением педагогов, где выполняли домашние задания и читали [1].

Поскольку невозможно в рамках данной статьи охватить подвиги всех учителей – участников Великой Отечественной войны, мы сосредоточимся на рассмотрении биографии и достижений лишь нескольких из них, о ком удалось собрать наибольшее число информации. Среди них:

Жизнь Георгия Кирилловича Сидорова – яркий пример преданности своему делу и любви к Родине. Выходец из крестьянской семьи, он, несмотря на трудности, получил образование и посвятил себя педагогике. После окончания Ленинградского педагогического института им. А.И. Герцена, он приехал в Кемерово, где успешно работал учителем физики и директором школы №19, заслужив признание коллег и учеников. С началом войны, оставив мирную профессию, он встал на защиту Отечества. Командир пулеметной роты, младший лейтенант Сидоров пал смертью храбрых в боях за Ленинград, став символом мужества и героизма педагога, отдавшего жизнь за будущее своих учеников и своей страны [2].

Андрей Егорович Сорокин, уроженец Новосибирской области, начал свой трудовой путь на шахте "Центральная" в Кемерово, параллельно получая образование. В 1938 году он проявил себя как талантливый организатор и педагог, возглавив школу №29, а затем - школу для взрослых №1 в Кемерово. В 1941 году, призванный на фронт, Сорокин сменил учительский стол на командирский, став командиром стрелкового батальона. Проявив исключительное мужество и умелое руководство в боях за Крым и Прибалтику, он был награжден медалью "За боевые заслуги" и двумя орденами Отечественной войны [2].

Анна Колофидина родилась в Хакасии в 1921 году. После окончания школы работала учительницей начальных классов. В 1940 году переехала в Кемерово, где продолжила преподавать в школе №14. В 1941 году получила звание "учительница-ударница". С началом Великой Отечественной войны подала заявление на фронт, но получила отказ. Окончила курсы медицинских сестер, совмещая работу в школе с дежурством в госпитале. В 1942 году призвана в 303-ю стрелковую дивизию. Погибла в бою под Воронежем 24 июля 1942 года. Похоронена в братской могиле в Воронеже. Анна Колофидина – пример учителя, отдавшего жизнь на фронте, сочетая педагогическую деятельность с медицинской помощью раненым [2].

Большое количество педагогических работников было мобилизовано во времена войны (см. таблицу 1)

Таблица 1.

Педагоги г. Кемерово, не вернувшиеся с фронта

Ушли на фронт и не вернулись	
Из города Кемерово	180 работников народного образования
Из Кемеровского района	80 работников народного образования, 13 руководителей и преподавателей техникумов
Не вошли в книги памяти нашей области и субъектов РФ	65 человек

Учителя, оставаясь верными своей профессии и Родине, стали для молодежи символом мужества и патриотизма. Это вдохновляло многих выпускников принять участие в войне и защищать свою страну [1].

Таблица 2.

Выпускники кемеровских школы с честью выполнявшие свой воинский долг.

Школы	Выпускники герои войны
МБОУ «СОШ №12 им. В.Д. Волошиной»	4 выпускника школы удостоены высокого звания Героя Советского Союза и Героя Российской Федерации: В. Волошина, Ю. Двужильный, В. Савицкая, С. Марковцев.
МБОУ «Гимназия № 1» г. Кемерово	Выпускник Геннадий Красильников – Герой Советского Союза.
МБОУ «СОШ №24»	26 выпускников не вернулись с фронта.

Еще не закончилась война, а работники народного образования Кузбасса думали о будущем. В 1943 г. был образован областной ИУУ, в 1944 г. прошел 1-й областной съезд учителей, который стал первым шагом к открытию учительского института и двух педучилищ [1].

Учителя, вернувшиеся с фронта войны, были в авангарде работников государственного образования. Среди них А. В. Бобков, А. И. Ефремов, В. А. Павловский, В. М. Скибин, Г. И. Креков, Г. П. Меновщиков, И. Н. Новиков, М. Я. Бознесенский, Н. И. Ананьев, П. Д. Белозеров, П. И. Журавлев, С. А. Катасонов и многие другие [1].

Память о войне и павших героях является важнейшей частью культурного наследия. В школах создаются залы Воинской Славы, которые содержат материалы о героях, как живых, так и погибших. Эти залы служат напоминанием о том, что их подвиги никогда не будут забыты. Такие музеи не только сохраняют историю, но и помогает формировать у школьников чувство гордости за свою страну и уважение к ее истории [1].

Таким образом, учителя города Кемерово внесли значительный вклад в победу в Великой Отечественной войне. Многие из них сражались на фронте, демонстрируя патриотизм и героизм. Тем временем, оставшиеся в городе педагоги продолжали обучать детей, обеспечивая им эмоциональную поддержку в трудные времена. Они организовывали трудовые мероприятия и сельскохозяйственные работы. Более 100 учителей были награждены орденами и медалями за самоотверженный труд. Учителя даже в тяжелые годы, способствовали воспитанию сильных, ответственных и целеустремленных людей. Показывая пример, вдохновляли на подвиги и формировали будущее, основанное на ценностях, уважении и стремлении к знаниям.

Литература и источники

1. Город Кемерово в годы Великой Отечественной войны: Материалы науч. конференции 14 апр. 2000 г. / Н. П. Шуранов (отв. ред.) и др. – К.: Кузбассвузиздат. – 2000. – 156 с.
2. Кононенко, О. С. Учитель в пламени войны: в двух частях / О. С. Кононенко, Т. И. Варова, Л. И. Махиборода и др. – К.: КРИПКиПРО. – 2016. – Ч. 2. – 136 с.
3. Колесников, В. И. Ушли в бессмертие со школьного порога…: биографический справочник / В. И. Колесников – К.: МБОУ ДПО «Научно-методический центр». – 2017. – 148 с.

Научный руководитель – кандидат культурологии, доцент Васькина О.Э., ФГБОУ ВО «Кемеровский государственный университет».

УДК 001:94

Шурова Л. Н. ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ РАБОТЫ СТАРШИХ ШКОЛЬНИКОВ ПО ДИСЦИПЛИНЕ «ИСТОРИЯ»

МБОУ «Гимназия №17»
Lina253@yandex.ru

Проведение исследовательской работы в школе является неотъемлемой частью образовательного процесса. Она способствует повышению качества образования и развитию профессиональных компетенций обучающегося. Важность проведения научных исследований в школе закреплена в Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 года № 273-ФЗ [1].

Организация исследовательской работы строится в соответствии с ее основными этапами:

- выбор темы исследования;
- выбор методов сбора, анализа и интерпретации данных;
- поиск источников и литературы;
- формирование текста работы;
- формулирование выводов и заключений;
- апробация результатов исследования.

Одним из самых сложных вопросов является выбор и обоснование темы работы. Она должна быть интересной ребенку, актуальной и посильной для школьника. Существует ряд требований к формулировке темы:

- четкость и лаконичность;
- должна соответствовать цели исследования.

Руководитель предлагает темы по разной проблематике, чтобы определить ту, которая вызовет интерес у ребенка. Можно предложить тему по военной истории, поскольку она всегда актуальна, развивает патриотизм, чувство гордости за свою страну и способствует восстановлению исторической справедливости. Военная тематика помогает формировать понимание истории своей Родины, культуры и традиций, а также стремление защищать Отечество. Актуальность темы исследования помогает обосновать его новизну и практическую значимость.

Другим важным вопросом при выборе проблематики работы является ее сложность. Руководитель должен определить справится ли с ней школьник.

Существует ряд факторов, оказывающих влияние на качество исследования:

- отсутствие опыта самостоятельного поиска информации;
- недостаточный уровень знаний, узкий кругозор;
- отсутствие регулярной практики работы в текстовом редакторе, сложность с построением таблиц, графиков, низкая скорость набора текста;
- ребенок выполняет исследование в условиях сохранения полного объема учебной нагрузки по всем предметам.

Все это необходимо учитывать при выборе темы исследования.

Методологическая база исследования позволяет выбрать наиболее подходящие способы сбора, анализа, и интерпретации данных. Следует пояснить школьнику, что без использования научных методов выводы исследования могут быть не объективными и не обоснованными. В работе могут быть применены общеисторические, общенаучные и социологические методы.

В числе первых используются принцип историзма, проблемно-хронологический, сравнительно-исторический и другие методы, в числе вторых – анализ и синтез, индукция и дедукция, в числе третьих – разные виды опроса.

Принцип историзма предполагает, что, изучая историческое событие, явление или процесс, необходимо учитывать все факторы, оказавшие влияние на его возникновение и развитие. Заслуживает внимания проблемно-хронологический метод. Он предполагает расчленение проблемы на отдельные аспекты, каждый их которых рассматривается в

хронологической последовательности относящихся к ней фактов. Например, тема «Развитие исторической науки и исторического образования в 1990-х годах в Кемеровской области» предполагает изучение ряда вопросов в хронологической последовательности: кадровый потенциал, материальная база и особенности организации научно-исследовательской работы на исторических кафедрах вузов Кемеровской области в указанный период. Возможно использование других общеисторических методов.

Если работа проводится по краеведческой тематике, необходимо обратить внимание на еще одну группу методов – методы социологического исследования. К ним относятся анкетирование и интервью. Анкетирование – это вид письменного опроса, который проводится по заранее сформулированным вопросам, содержащимся в анкете. Вопросы анкеты разрабатывает учащийся в соответствии с поставленными задачами исследования.

Интервью – это вид устного социологического опроса. Он предполагает составление обязательных вопросов, которые обсуждаются с респондентом. Особенностью интервью, в отличие от анкетирования, является то, что в ходе него могут возникнуть вопросы, обсуждение которых заранее не планировалось. В процессе живой беседы школьник получает возможность корректировать заранее составленные вопросы и спонтанно формулировать новые. Таким образом, этот метод дает возможность не только получить новую информацию, но и выявить проблемы, о которых не было известно ранее. Безусловно, проведение интервью требует подготовки.

Роль научного руководителя при использовании методов социологического исследования заключается в следующем:

- помощь в разработке вопросов анкеты или интервью;
- помощь в организации встреч с респондентами.

Научная объективность не допускает предвзятости в оценке той или иной проблемы, события, явления или процесса.

Поиск и анализ источников и литературы. Мы считаем необходимым выделить несколько групп источников, используемых школьниками в исторических исследованиях:

- нормативны источники;
- статистический материал, опубликованный в специальных сборниках;
- справочники;
- мемуары. Они могут быть опубликованными и неопубликованными. В последнем случае учащийся самостоятельно собирает материал, используя метод опроса.

Если в задачу исследования входит освещение события, происходящего в настоящее время, то в качестве источников может быть использована информация, содержащаяся в Телеграмм-каналах. Важно обращать внимание на личность, ведущую тот или иной канал. Это должен быть профессионал своего дела, например, журналист или военный корреспондент.

Литература по теме исследования должна быть актуальной и доступной. Желательно убедиться, что она есть в наличии в школьной библиотеке, либо у научного руководителя. Подобранные учеником статьи, размещенные в сети интернет, требует проверки, поскольку у ребенка отсутствует опыт самостоятельного поиска информации. Следует понимать, что у школьника может возникнуть соблазн скопировать готовый текст, поэтому нужно прививать навык анализа литературы, избегать излишнего цитирования и обращения к электронным ресурсам.

Работа по формулировке выводов и заключения исследования. У школьника должна быть возможность самостоятельно сформулировать выводы в соответствии с поставленными научными задачами.

Необходимо отметить что школьное научное исследование должно соответствовать требованиям к оформлению по государственному стандарту. Важно с начала работы ознакомить школьника с этими требованиями. Исправление сносок, списка литературы после написания исследования отнимает массу времени, и дети обычно не справляются с этой задачей.

После завершения работы необходима апробация результатов исследования. Школьники могут выступить на научно-практических конференциях различного уровня с докладом по выбранной теме. Также возможно опубликовать тезисы доклада в соответствующих изданиях.

Таким образом, проведение научного исследования – это совместный труд школьника и научного руководителя. Большое значение имеет роль учителя в привитии интереса учащегося к научной работе.

Литература и источники

1. Федеральный закон от 29 декабря 2012 года№273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» в редакции актуальной на 1 октября 2024 года. – М.: Эксмо. – 2024. – 224 с.

ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ: ТРАДИЦИИ И ИННОВАЦИИ

УДК 372

Беляйкина С.С., Новоклинова А.В. **ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ИНОЯЗЫЧНЫХ ГРАММАТИЧЕСКИХ НАВЫКОВ НА ОСНОВЕ ЛЕКСИЧЕСКОГО ПОДХОДА**

ФГБОУ ВО «Кемеровский государственный университет»
00240102@mail.ru

Формирование грамматического навыка представляет собой ключевой компонент в процессе изучения иностранного языка, поскольку именно он обеспечивает корректное использование грамматических конструкций как в устной, так и в письменной речи. При развитии данных навыков посредством лексического подхода необходимо учитывать тесную взаимосвязь лексики и грамматики, которые функционируют не изолированно, а во взаимодополнении. Лексический подход, ориентированный преимущественно на освоение словарного состава языка, способствует не только расширению лексического репертуара обучающихся, но и способствует интуитивному восприятию и последующему усвоению грамматических моделей, что в совокупности повышает эффективность их применения в разнообразных коммуникативных контекстах.

Как подчёркивает Е. И. Пассов, грамматический навык представляет собой интегративное действие, заключающееся в выборе модели, соответствующей коммуникативной задаче в конкретной ситуации, и в её корректной формализации на любом языковом уровне. Это действие осуществляется в рамках сформированных навыков и является одним из необходимых условий для успешного осуществления речевой деятельности [Пассов, 1989]. Согласное классификации, предложенной Н. Д. Гальсковой и Н. И. Гез, грамматические навыки подразделяются на *продуктивные* и *рецептивные*. К *продуктивным* относятся умения грамматических корректно оформлять высказывания в процессе говорения и письма, включая выбор и формирование необходимых структур с учётом коммуникативной ситуации. Рецептивные навыки проявляются в процессе восприятия речи (аудирования и чтения) и включают распознавание грамматических конструкций, различение формально сходных явлений, а также установление синтаксической структуры предложений [Гальскова, Гез, 2006].

Процесс овладения грамматической стороной речи представляет собой поэтапную систему, в которой каждый этап преследует специфические дидактические цели и коррелирует с психологическими стадиями формирования речевых навыков. Как отмечает Г. И. Миролюбова, обучение грамматике включает: подготовительный этап, направленный на

введение и осмысление грамматического явления; основной этап, связанный с отработкой действий, на котором происходит интеграция сформированных грамматических навыков в реальную речевую практику [Миролюбова, 1999]. Е. И. Пассов выделяет основные стадии формирования грамматического навыка, отражающие процесс его автоматизации:

- восприятие;
- имитация;
- подстановка;
- трансформация;
- репродукция;
- комбинирование [Пассов; 1989].

Обучение грамматики иностранного языка реализуется при помощи использования различных подходов и методов, каждый из которых обладает своими уникальными особенностями и методическими приёмами. *Имплицитное* и *эксплицитное* обучение грамматике соотносятся с индуктивным и дедуктивным подходами соответственно. *Эксплицитное* обучение реализуется через дедуктивный подход, а *имплицитное* через индуктивный. Эти подходы отражают разные когнитивные стратегии освоения грамматических структур. Е. Н. Соловова описывает *дедуктивный подход* как обучение: *«От общего – к частному; от правила – к действию»* [Соловова, 2002]. Этот подход ориентирован на правило (rule-driven) и предполагает эксплицитное представление грамматики, что делает её легко усваиваемой [Филипович, 2014]. Процесс обучения включает несколько этапов: сначала изучение грамматического правила, затем поиск его примеров в тексте, определение формы и значения, а также выполнение подстановочных, трансформационных и переводных упражнений [Соловова, 2002]. Е. Н. Соловова выделяет следующие *преимущества и недостатки дедуктивного подхода*:

Преимущества:

– реализация принципов сознательности и научности;
– пооперационное закрепление грамматического навыка;
– развитие учебных умений и автономии обучающихся;
– возможность применения в самостоятельной работе.

Недостатки:

– сложность понимания грамматической терминологии;
– использование «безликих» предложений, снижающих контекстуальную значимость грамматических упражнений и мешающих интеграции навыков в реальные речевые ситуации [Соловова, 2002].

Е. Н. Соловова описывает *индуктивный подход* как: *«от единичного – к общему»*, при котором обучающиеся, начиная с единичных примеров, самостоятельно формулируют грамматическое правило, анализируя контекст и выявляя закономерности употребления [Соловова, 2002]. Индуктивный подход имеет свои сильные и слабые стороны по Е. Н. Соловой:

Преимущества:

– активизация проблемного обучения;
– формирование навыков самостоятельного анализа языковых явлений;
– развитие способности к языковой догадке;
– повышение эффективности усвоения учебного материала.

Недостатки:

– значительные временные затраты;
– ограниченная применимость;
– риск формирования ошибочных умозаключений [Соловова, 2002].

Индуктивный подход, базирующийся на выявлении грамматических закономерностей через контекст, демонстрирует синергию с лексическим. Это обеспечивает комплексное

усвоение языковых явлений, где грамматика осваивается не изолированно, а в единстве с лексикой [Соловова, 2002].

Лексический подход базируется на идее, что основу языкового освоения составляет не изолированная лексика, а устойчивые сочетания [Lewis, 1997]. В отличие от традиционного подхода, акцентирующего отдельные слова, данный метод фокусируется на *«лексических блоках» (chunks)* – готовых речевых конструкциях, обеспечивающих беглость коммуникации. Как отмечает О. Л. Свирина, принципиальное отличие подхода заключается в разграничении: вокабуляра и лексикона [Свирина, 2012].

Как отмечает Л. В. Буренко, распространённое представление о приоритете лексики над грамматикой в рамках лексического подхода является упрощённым. В действительности, данный подход предполагает принципиально иную организацию учебного процесса, где грамматические структуры осваиваются не изолированно, а как неотъемлемая часть лексических блоков, формируя *«лексикализованную грамматику» (lexicalized grammar)*. Ключевое преимущество подхода, по данным исследований D. Sethi, заключается в формировании у обучающихся способности автоматизированного использования готовых речевых шаблонов, что существенно повышает беглость речи [Sethi, 2013]. Особый интерес представляет методическая стратегия M. Lewis «наблюдение – гипотеза – эксперимент», которая реализуется через последовательность: первичное знакомство с аутентичным текстом, формулирование гипотез о языковых закономерностях, практическую проверку предположений в коммуникативных ситуациях [Lewis, 1993].

Алгоритм формирования грамматического навыка Future Simple через лексических подход с использованием трёхэтапной модели обучения - Presentation – Practice – Production (PPP).

1. **Presentation (Этап презентации)**

Цель: Введение конструкции Future Simple через устойчивые лексические единицы в коммуникативно значимом контексте.

Методические действия:

– Контекстуализация (просмотр видеоролика с прогнозом погоды на иностранном языке);

– Выделение и визуализация ключевых структур (чтение текста, акцент *на 3-х формах* Future Simple – утвердительной *«will + V»*, отрицательной *«won't»*, вопросительной *«Will you…?»* + сокращённые формы *«I'll / You'll»*.);

– Лексические маркеры (временные указатели: *tomorrow / next week*; глаголы предсказания: *think / believe / expect*; наречия вероятности: *probably / perhaps / possibly*).

2. **Practice (Этап практики)**

Цель: Автоматизация структуры через серию постепенно усложняющихся упражнений.

Упражнения на узнавание (выделение предложений с Future Simple в тексте; сортировка временных маркеров);

Подстановочные упражнения (заполнение пропусков; завершение предложений; трансформация (Present Simple – Future Simple));

Ситуативные задания (составление прогноза погоды своего города; составление диалогов «Идеальный день для пикника»).

3. **Production (Этап продукции)**

Цель: Свободное использование структуры в творческих заданиях.

Коммуникативные активности:

– Ролевые игры («Гадалка», «В гидрометцентре», «Организатор праздника»);

– Проектные работы (постер «Город будущего», таблица / график «Прогноз погоды на месяц», письмо «Я через 10 лет»);

– Дискуссионные задания (дебаты «Технологии будущего», мозговой штурм «Что изменится в школе»).

Комбинация лексического подхода и модели PPP позволяет преодолеть традиционный разрыв между «знанием правила» и его применением в речи. Обучающиеся осваивают Future Simple не как абстрактную схему, а как инструмент для выражения мыслей о будущем, что соответствует принципам современной коммуникативной методики.

Литература и источники

1. Буренко. Л.В. Лексический подход в обучении английскому языку / Л.В. Буренко. О.В. Мельник. Перспективные информационные - технологии и интеллектуальные системы. – 2008. - № 1. –39 с
2. Вострилова, Р.Ф. Лексический подход при обучении иностранному языку / Р.Ф. Вострилова // Электронный журнал Экстернат.рф. – URL: http://экстернат.рф (дата обращения 10.12.2024).
3. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика учеб. пособие для студ. лингв. ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия». – 2006. – с. 305.
4. Миролюбова А.А. Вопросы контроля обученности учащихся иностранному языку. – Обнинск: Титул. – 1999. – с. 112.
5. Пассов Е.И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению. – М.: Рус. яз., 1989. – с. 30, с.150-154.
6. Свирина, О.Л. Об обучении лексическим блокам / О.Л. Свирина // Филология и культура. – 2012. – №3. – С. 351-354.
7. Соловова Е. Н., Методика обучения иностранным языкам. Базовый курс лекций. – 1-е изд. - М.: Просвещение. – 2002. – 241 с.
8. Филиппович И. И., Подходы к обучению грамматике иностранного языка // Трибуна педагога. – г. Краснодар: Научный вестник ЮИМ. – 2014. – С. 84-87.
9. Lewis, M. Implementing the lexical approach: Putting theory into practice / M. Lewis. - Hove: Thomson Heinle, 1997. - 205 p.
10. Lewis, M. The Lexical Approach: The State of ELT and a Way Forward / M. Lewis. - Thomson Heinle, 1993. - 197 p.
11. Sethi, D. Lexical Approach: Revisiting English Language teaching by Putting Theories into Practice / D. Sethi // Research on Humanities and Social Science. Selected from International Conference on Recent Trends in Appied Sciences with Engineering Applications. – 2013. –№ 3. – Vol. 3.

Научный руководитель - к. пед.н., доцент, кафедра переводоведения и лингвистики, Новоклинова А. В., ФГБОУ ВО "Кемеровский государственный университет"

УДК 37.013

Боярская Д. А., Дмитриева О. С. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ДИСКУРСА ПРИ ОБУЧЕНИИ ПЕДАГОГОВ И СОВЕРШЕНСТВОВАНИИ ЛИНГВОМЕТОДИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ УЧИТЕЛЕЙ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

ФГБОУ ВО «Кемеровский государственный университет»
boyarskayadar@gmail.com, o.s.dmitrieva@mail.ru

Статья рассматривает роль педагогического дискурса в формировании и развитии лингвометодической компетенции учителей английского языка. Анализ работы по теме даёт структуру лингвометодической компетенции, включающей профессионально-организационные, коммуникативно-методические и рефлексивно-аналитические умения. Исследование демонстрирует, что педагогический дискурс способствует не только передаче знаний, но и развитию критического мышления и социализации обучающихся.

Педагогический дискурс значим как инструмент профессионального роста учителей в условиях современных образовательных требований.

This article examines the role of pedagogical discourse in shaping and enhancing the linguo-methodological competence of English language teachers. A systematic analysis of the subject matter reveals that this professional competence comprises three core components: professional-organizational skills, communicative-methodological abilities, and reflective-analytical capacities. The study demonstrates that effective pedagogical discourse serves multiple functions: it facilitates knowledge transmission while simultaneously fostering students' critical thinking skills and social development. Furthermore, the findings highlight pedagogical discourse as a vital instrument for teacher professional development, particularly in light of evolving educational paradigms and contemporary instructional requirements.

Современное образование требует от учителей высокого уровня профессионализма и постоянного совершенствования методологических подходов. В этой связи особую значимость приобретает использование педагогического дискурса в процессе подготовки и повышения квалификации педагогов, это особенно актуально для учителей иностранного языка. В данной статье рассматривается роль педагогического дискурса в формировании и развитии лингвометодической компетенции учителей английского языка.

Педагогический дискурс – систематический процесс, который происходит в ходе коммуникации учащихся и учителя и который управляется точно регулирующими правилами и методами установленного контекста. Основной задачей дискурса является интеграция обучающихся в научное, культурное, этическое и духовное пространство социума. Эффективность педагогического дискурса зависит от его способности организовать обучающее взаимодействие, способствующее социализации обучающихся. Говоря о социализации, важно понимать, что она заключает в себе ключевую роль обучения в общеобразовательной организации как социального института. Социализация направлена на формирование у обучающихся системы общественно принятых ценностей, знаний, взглядов, а также правил и норм поведения.

В контексте педагогического дискурса понятие коммуникативной стратегии приобретает особое значение, поскольку оно определяет алгоритм действий и интенций речевых актов, возможных в типичных образовательных ситуациях. Основной задачей преподавателя является не только передача знаний, но и создание условий для активного участия обучающихся в образовательном процессе. Коммуникативная стратегия включает несколько ключевых этапов: пояснение нового материала, объяснение значимости изучаемого материала, оценка результатов обучения, контроль за процессом обучения.

Важным аспектом является взаимодействие с обучающимися и организация их деятельности. Преподаватели должны создавать условия для активного участия обучающихся в учебном процессе, что способствует не только усвоению знаний, но и развитию критического мышления и навыков сотрудничества [3].

Взаимодействие с обучающимися и организация образовательного взаимодействия напрямую связаны с лингвометодической компетенцией учителя. **Лингвометодическая компетенция** определяется как интегративная целостность профессионально значимых лингвистических, коммуникативных, лингвометодических и дидактических знаний, умений и навыков лингводидактической деятельности. Она включает также профессионально значимые личностные качества и обеспечивает эффективность профессиональной деятельности учителя.

Лингвометодическая компетенция имеет непосредственное отношение к педагогическому дискурсу, так как она формирует основу для успешного сотрудничества преподавателя и обучающегося. Она позволяет учителю эффективно реализовывать образовательные цели, обеспечивая диалоговый характер общения и активное вовлечение обучающихся в процесс обучения [2].

В структуру компетенции исследователи выделяют следующие лингводидактические умения:

1. Профессионально-организационные:

- Умения разъяснять цели, задачи и последовательность выполнения учебных действий.
- Правила образования и употребления грамматических структур и слов с учетом возможных трудностей усвоения.

2. Коммуникативно-методические:

- Умения устанавливать и поддерживать психологические контакты с учащимися.
- Побуждать учащихся к мотивированной речевой деятельности в условно-речевой ситуации.
- Выражать оценку действиям на изучаемом иностранном языке (похвала, одобрение, упрёк, замечание).

3. Рефлексивно-аналитические:

- Умения осуществлять языковую рефлексию.
- Фиксировать пробелы в знаниях.
- Анализировать свои методические действия [1].

Примерами использования педагогического дискурса **при совершенствовании лингвометодической компетенции учителей английского языка можно назвать методические мастер-классы,** групповые занятия, на которых педагоги демонстрируют свои уроки, делятся опытом, получают комментарии от коллег. Также это **профессиональные форумы и чаты,** онлайн-платформы для обмена мнениями, обсуждения профессиональных проблем и поиска решений задач. Можно выделить и **научные публикации,** статьи и доклады, в которых педагоги делятся результатами своих исследований и педагогических экспериментов. Можно сказать, о таком виде передачи опыта как **наставничество,** где старшие коллеги помогают менее опытным коллегам развивать профессиональные навыки через регулярные консультации.

Педагогический дискурс является важным инструментом для развития лингвометодической компетенции учителей английского языка. Он создает условия для профессионального роста, стимулирует творчество в образовательной деятельности.

При помощи педагогического дискурса материалы даются учителям английского языка посредством определенных методов. При помощи **моделирования учебных ситуаций учитель попадает в условия, помогающие ему р**азвивать навыки эффективного взаимодействия с учениками. Используя **анализ видеозаписей уроков, учитель проводит р**ефлексию и совершенствует собственную практику. При помощи **peer-teaching и микрообучения у педагогов появляется возможность о**тработки профессионального педагогического языка. Используя **обсуждение методической литературы, учитель** расширяет лингвометодический словарь. **Использование корпусов педагогической речи помогает привести к** сознанному применению естественных педагогических кейсов. **Ролевые игры (семинары-тренинги) развивают** гибкость в профессиональном общении [4]. На **методических мастер-классах** опытные преподаватели демонстрируют конкретные техники и приемы, практические примеры уроков. **Семинары и конференции**, п**рофессиональные дискуссии** позволяют учителям делиться своим опытом, обсуждать проблемы и находить совместные пути решения. Такие дискуссии способствуют глубокому пониманию материала и обмену наработками практики. **Вебинары и онлайн-курсы** позволяют проходить обучение удаленно, обеспечивают интерактивность.

Эти методы позволяют эффективно передавать знания и опыт, помогая учителям английского языка постоянно улучшать свои профессиональные навыки и применять в работе новые элементы педдискурса.

Конкретные примеры использования данных методов на практике приведены в Приложении 1.

Современное образование ставит высокие задачи перед профессиональной подготовкой преподавателей, особенно в области иностранных языков. Педагогический дискурс играет ключевую роль в развитии лингводидактической компетенции, так как он обеспечивает

эффективное общение между учителем и учениками, содействуя не только передаче знаний, но и формированию критического мышления, социализации и мотивации учащихся.

Лингводидактическая компетенция преподавателя английского языка включает комплекс профессиональных навыков: организационных, коммуникативно-методических и рефлексивно-аналитических. Ее развитие возможно через различные методы педагогического дискурса. Они позволяют учителям улучшать свои навыки, обмениваться опытом и внедрять новаторские подходы в образовательный процесс.

Следовательно, педагогический дискурс является важным инструментом непрерывного профессионального развития, способствуя повышению качества преподавания и адаптации педагогов к изменяющимся условиям современной образовательной среды.

Литература и источники:

1. Новоклинова, А. В. Формирование лингвометодической компетенции бакалавров – будущих учителей иностранного языка на начальном этапе / А. В. Новоклинова // Педагогика и психология как ресурс развития современного общества : сборник материалов Международной научно-практической конференции, Чебоксары, 25 декабря 2021 года / Чувашский республиканский институт образования Министерства образования и молодежной политики Чувашской Республики; Приднестровский государственный университет им. Т.Г. Шевченко. – Чебоксары: Общество с ограниченной ответственностью «Издательский дом «Среда», 2021. – С. 145-147. – EDN IDCSXA.

2. Санникова, А. И. Лингвометодическая подготовка будущего учителя иностранного языка в контексте диалогового взаимодействия субъектов образовательного процесса / А. И. Санникова, М. А. Мосина // Педагогическое образование и наука. – 2011. – № 6. – С. 76-80. – EDN OJLCRV.

3. Сухомлинова, М. А. Стратегии педагогического дискурса и коммуникативные составляющие педагогического общения / М. А. Сухомлинова, М. А. Путинцева // Англоязычный текст и дискурс в фокусе филологического знания: структура, эстетика, смысл: Сборник материалов научно-практической конференции, Ростов-на-Дону, 22–23 мая 2024 года. – Ростов-на-Дону: Автономная некоммерческая организация по поддержке научно-исследовательской и просветительской деятельности «Спутник науки», 2024. – С. 45-54. – EDN AAEBPQ.

4. Hall WS, Fine J. J. McH. Sinclair and R. M. Coulthard Towards an Analysis of Discourse: The English Used by Teachers and Pupils. / J. McH. Sinclair, M. Coulthard // Oxford University Press, 2008. – 296 с. – URL : https://www.cambridge.org/core/journals/language-in-society/article/abs/j-mch-sinclair-and-r-m-coulthard-towards-an-analysis-of-discourse-london-oxford-university-press-1975/C01B3C5676DFF10B701202A0361513B8 (Дата обращения 30.03.2025)

Приложение 1

Ниже представлено 5 упражнений, направленных на создание активной среды для профессионального роста и обмена опытом среди учителей английского языка.

Упражнение 1: Проведение анализа урока.

Целью упражнения является развитие способности критически оценивать и анализировать собственный урок. **Задачами участников** становятся предоставление собственно разработанного план-конспект урока; его изучение в группах; обсуждение материалов и внесение предложений идей по улучшению качества. Для выполнения участникам стоит следовать вопросам, в которых они могут более детально рассмотреть применяемые методы, приёмы и технологии при реализации урока по план-конспекту, возможные трудности, сильные стороны и способы улучшения качества подачи, тренировки и контроля изучаемого материала.

Упражнение 2: Разработка учебного плана.

В данном упражнении **цель** – это практика планирования уроков при помощи онлайн-конструктора. **Задачи участников** заключаются в проведении анализа самого процесса создания плана с помощью конструктора, выявления основных проблем и трудностей у участников, а также нахождение путей их решения.

Упражнение 3: Моделирование ситуации.

Цель включает в себя отработку практических навыков ведения урока. **Задачи участников** просмотр видео-фрагментов уроков, в которых у учителя возникают трудности; анализ просмотренного; внесение предложений по решению проблем и разработка рекомендации по поведению учителя в конкретной ситуации, опираясь на этику педагога и закон об образовании.

Упражнение 4: Проведение работы над ошибками обучающихся.

Цель – развитие умения корректировать ошибки и давать полезную обратную связь ученикам. В таком случае **задачами участников** являются проведение анализа представленных типичных ошибок обучающихся; предложение возможных вариантов их исправления; обсуждение способов предоставления обратной связи.

Упражнение 5: Написание рефлексивного письма.

Цель – развитие рефлексивных навыков и самоанализа профессиональной деятельности с помощью написания эссе. **Задачи участников** познакомиться со структурой написания такого эссе; собственно письмо, отражающее личный опыт преподавания определенного аспекта английского языка; анализ написанного на примере одного из участников и обсуждение в группах результатов самоанализа.

Ниже представлено 5 ситуационных упражнений, связанных с педагогическим дискурсом. В каждом упражнении есть контекст, который помогает понять ситуацию и определить более подходящее решение к задаче.

Упражнение 1: Объяснение выполнения задания на уроке.

Представьте себе ситуацию на уроке 6 класса, где учитель объясняет задание после вводной части урока с намерением отработать изученный материал. Какие фразы, реплики и выражения на английском языке может использовать учитель при выполнении следующих заданий?

Задания: дополни предложения, обведи нужное слово, вычеркни лишнее, соедини слова, соедини предложения, соедини подписи и картинки, озаглавь, ответь на вопросы.

Упражнение 2: Поддержание дисциплины во время урока.

Ситуация с нарушением дисциплины на уроке английского языка у 9-ого класса, где все обучающиеся не сдают ОГЭ по иностранному языку. Каковы действия учителя, если нарушение дисциплины будет выражаться в следующем? Нарушения: ученик ест яблоко; разговаривает; не записывает материал; бросает записки; выкрикивает с места; ходит по классу; не готов к уроку; списывает; играет в телефон.

Упражнение 3: Объяснение новой темы на уроке.

В ситуации урока, где учитель объясняет новую тему обучающимся 4-ого класса с низкой мотивацией и удовлетворительными результатами в обучении, как нужно говорить учителю и какие фразы использовать? Подберите фразы и клише в зависимости от темы: «Глагол to be», «Время Past Simple», «Глаголы с окончанием ing», «Лексика по теме Lifestyle», «Открытый и закрытый слог», «Письмо другу».

Упражнение 4: Обсуждение методик и практик.

Учитель на уроке английского языка обучает произношению обучающихся 2-ого класса, изучающих английский язык первый год. Обучающиеся только начали изучать язык. Все происходит в первой четверти. Каковы возможные стратегии обучения произношению? Какая стратегия будет более подходящей?

Упражнение 5: Рефлексия и анализ урока.

Учитель завершает урок в 7–ом классе на тему «Здоровый образ жизни». По его мнению, цели урока были достигнуты, ученики поняли тему, выполнили тренировочные задания и

записали домашнюю работу. Как учителю провести рефлекисю? Какой метод будет подходящим? Что должен сказать учитель? Какие фразу он должен использовать?

Научный руководитель – канд. филол. наук, доц. кафедры перевода и лингвистики Валько О. В., ФГБОУ ВО «Кемеровский государственный университет»

УДК 811.133.

Вдовиченко Е.А. **ОБРАЗОВАТЕЛЬНО-ПРОСВЕТИТЕЛЬСКАЯ ФУНКЦИЯ ФРАНКОЯЗЫЧНОГО ПОЛИТИЧЕСКОГО МЕДИАТЕКСТА, ОРИЕНТИРОВАННОГО НА ПОДРОСТКОВ**

ФГБОУ ВО «Кемеровский государственный университет»
Elizaveta90@mail.ru

Исследователи большое внимание уделяют изучению медиатекстов разной тематики. Они рассматривают их структуру, стратегии и тактики, речевые и языковые особенности, функции, невербальную составляющую (иллюстративно-изобразительный или видеоматериал).

К медиатекстам относят журналистский текст, текст СМИ, публицистический текст, газетный текст [1]. Медиатекст – «сложное текстовое образование, в котором вербальные и иконические элементы образуют одно визуальное, структурное, смысловое и функциональное целое, нацеленное на комплексное прагматическое воздействие на адресата» [2, с. 15].

Ученые выделяют разные функции медиатекста: прагматическую, информативную, мемориально-краеведческую, аксиологическую, культурно-просветительскую, коммуникативно-прагматическую и др. По словам А. А. Колосовой и Н. В. Поплавской, это зависит от «целей создания медиатекста, ожиданий аудитории, представленных в них медиатопиков, а также каналов распространения и других параметров» [3, с. 12].

До настоящего времени ученые изучали медиатексты, адресованные массовой аудитории: в поле их исследования не входили тексты, ориентированные на определенную возрастную группу, например младше 18 лет. Следовательно, данный научный объект является новым и актуальным для изучения.

Недавно в сети Интернет стал доступен печатный вариант франкоязычного журнала «GEOAdo», который, согласно возрастным рекомендациям, ориентирован на читателей 10–15 лет. Данный журнал содержит статьи не только спортивной, научной, развлекательной тематики, но и политической.

Приемом сплошной выборки было отобрано 50 франкоязычных медиатекстов политической тематики из журнала «GEOAdo» и проанализировано, какие функции они выполняют. В результате были выявлены следующие функции: информационная, образовательно-просветительская, воспитательно-патриотическая.

Цель данной работы – выявить языковые и неязыковые средства, при помощи которых реализуется образовательно-просветительская функция политических медиатекстов, ориентированных на подростковую читательскую аудиторию.

Методы исследования: метод анализа словарных дефиниций, лексико-семантический анализ, обобщение и интерпретация полученных результатов.

В ходе анализа языковых средств, при помощи которых осуществляется образовательно-просветительская функция политических медиатекстов для подростковой читательской аудитории, были выявлены группы лексических единиц, объединенных тематически:

- территория – географическое расположение страны;
- правление – правители страны и их политическая деятельность;
- исторические события – знаменательные даты, события в стране;
- правила – законы, представители закона, выборная кампания.

Например, в статье *Autriche: l'extrême droite au pouvoir* (Австрия: крайне правые у власти) читателям рассказывается о знаменательном событии под названием Аншлюс: *Dans les années **1980**, certains de ses dirigeants avaient une forme de nostalgie pour certains aspects économiques et politiques du programme **nazi d'Adolf Hitler**. Ils ont souhaité supprimer la loi qui, depuis **1947**, interdit l'existence **d'un parti nazi** dans le pays. Une interdiction liée à un passé dramatique: en **1938**, **l'Autriche a ainsi été absorbée par l'Allemagne nazie*** [4] (В **1980**-х годах некоторые из его лидеров испытывали некоторую ностальгию по определенным экономическим и политическим аспектам **нацистской программы Адольфа Гитлера**. Они хотели отменить закон, который с **1947** года запрещал существование **нацистской партии** в стране. Запрет, связанный с драматическим прошлым: **в 1938** году **Австрия была поглощена нацистской Германией**. Это называется **Аншлюсом**). Автор новостного текста использует даты (*1980, 1947, 1938*), топонимы (*l'Autriche, l'Allemagne*), упоминает бывших правителей (*Adolf Hitler*) и их форму правления (*parti nazi*), которая была упразднена.

В статье под названием *Élection: vers le… 3e tour* (Выборы: на пути к… 3-му туру) сообщается о выборной кампании представителей закона: *c'est **le parti politique** ayant le plus de **députés** à **l'Assemblée nationale** qui forme **le gouvernement**. En effet, **la Constitution** (l'ensemble des **règles** politiques) prévoit que **le Président de la République** doit choisir comme **chef du gouvernement le chef du parti** qui gagne **les élections législatives**. En général, le **parti** du **président** gagne ces **élections**, ce qui est logique: si la majorité des Français est d'accord avec les idées du **président**, elle est d'accord avec les idées de son **parti politique…*** [5] (**правительство** формирует **политическая партия** с наибольшим количеством **депутатов** в **Национальном Собрании**. Действительно, **Конституция** (свод политических **правил**) предусматривает, что **Президент Республики** должен избрать **главой правительства лидера партии**, победившей на **парламентских выборах**. В целом на этих **выборах** побеждает **партия президента**, что логично: если большинство французов согласны с идеями **президента**, они согласны с идеями его **политической партии**…). Для этого автор использует политическую терминологию (*le parti, députés, l'Assemblée nationale, le gouvernement, la Constitution, le Président de la République, les élections législatives*) и лексические единицы с семой правления (*politique, règles, chef*). Кроме этого, в данном новостном тексте автор вводит политический термин *la Constitution* при помощи перифраза с конкретизацией информации: *l'ensemble des règles politiques* (свод политических правил), тогда как в толковом франкоязычном словаре «Toupictionnaire» ему дается следующее определение: *la loi fondamentale d'un Etat qui définit les droits et les libertés des citoyens ainsi que l'organisation et les séparations du pouvoir politique (législatif, exécutif, judiciaire)* [6] (это основной закон государства, который определяет права и свободы граждан, а также организацию и разделение политической власти (законодательной, исполнительной, судебной)). Таким образом автор упрощает определение, подчеркивая его главный признак.

Также следует отметить, что образовательно-просветительская функция политического медиатекста актуализируется при помощи не только языковых средств, но и неязыковых – иллюстративно-изобразительного материала.

Например, в статье *Élections: en route vers le 2d tour* (Выборы: на пути ко 2-му туру) приводится информация о двух кандидатах на пост президента – Эммануэле Макроне и Марин Ле Пен, между которыми состоится окончательный этап выборов. После заголовка статьи читатели могут наблюдать фото этих двух кандидатов (рис.). Так автор знакомит их с ними.



Рис. Иллюстрация к статье *Élections: en route vers le 2d tour* (Выборы: на пути ко 2-му туру) [7]

Итак, в результате исследования средств, актуализирующих образовательно-просветительскую функцию франкоязычных политических медиатекстов, ориентированных на читателей 10–15 лет, были выявлены языковые и неязыковые средства. К языковым средствам относятся лексические единицы, объединенные в группы «территория», «правление», «исторические события», «правила», и политическая терминология, введенная в новостной текст. К неязыковым средствам – иллюстративно-изобразительный материал, демонстрирующий политических деятелей.

Литература и источники

1. Добросклонская Т. Г. Вопросы изучения медиатекстов: опыт исследования современной английской медиаречи / Т. Г. Добросклонская. – М.: Диалог-МГУ: МАКС Пресс. – 2000. – 287 с.

2. Анисимова, Е. Е. Лингвистика текста и межкультурная коммуникация (на материале креолизованных текстов) / Е. Е. Анисимова. – М.: Академия. – 2003. – 128 с.

3. Колосова, А. А. О полифункциональности журналистского медиатекста / А. А. Колосова, Н. В. Поплавская // Научные ведомости Белгородского государственного университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2015. – № 18 (215). – С. 10–13.

4. Autriche: l’extrême droite au pouvoir // GEOAdo. – 18.12.2017. – URL: https://www.geoado.com/actus/autriche-lextreme-droite-pouvoir/ (дата обращения: 07.03.2025).

5. Élection: vers le… 3e tour // GEOAdo. – 10.05.2017. – URL: https://www.geoado.com/actus/elections-vers-le-3e-tour-86802/ (дата обращения: 07.03.2025).

6. Constitution // Toupictionnaire: Le dictionnaire de politique. – URL: https://www.toupie.org/Dictionnaire/Constitution.htm (дата обращения: 07.03.2025).

7. Élections: en route vers le 2d tour // GEOAdo. – 24.04.2017. – URL: https://www.geoado.com/actus/elections-en-route-vers-le-2d-tour-99330/ (дата обращения: 07.03.2025).

УДК 881.111.1

Воженникова Е.Д. РАЗВИТИЕ НАВЫКА ГОВОРЕНИЯ У ОБУЧАЮЩИХСЯ 8-9 КЛАССОВ С ПОМОЩЬЮ ПРИЕМА СТОРИТЕЛЛИНГА НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

ФГБОУ ВО «Кемеровский государственный университет»
lizavetavozhennikova@yandex.ru

Одним из ключевых аспектов обучения иностранным языкам является развитие навыка говорения, что позволяет обучающимся выражать свои мысли как в монологической, так и в диалогической форме. Способность к коммуникации – одна из важнейших целей в преподавании иностранного языка, которая включает в себя готовность понимать и порождать иноязычные выказывания в соответствии с конкретной ситуацией, целевой установкой и коммуникативным намерением. Развитие навыка говорения с помощью приема сторителлинга повышает интерес обучающихся к предмету, способствует обогащению речи и расширению словарного запаса, а также важным является то, что данный прием помогает преодолеть языковой барьер.

Говорение, или экспрессивная речь – сложный многогранный процесс, позволяющий осуществлять вместе с аудированием устное вербальное общение. Предметом говорения является выражение мыслей в устной форме, что отражает сознание человека и его отношения к реальному миру [Рогова, Верещагина, с. 130]. И. А. Зимняя под обучением иноязычному говорению подразумевает «…обучение целенаправленному, контролируемому говорящим по содержанию и по логике изложения, учитывающему особенности партнера общения, формированию, формулированию и выражению мысли (чувств, волеизъявлений) иноязычными средствами» [2, с.82]. Цель обучения говорению - развитие у обучающихся способности в соответствии с их реальными потребностями и интересами осуществлять устное речевое общение в различных, социально-определенных ситуациях [3, с. 206]. В отечественной методике обучения иностранным языкам выделяют два основных пути формирования навыка говорения:

1. *«сверху-вниз» (дедуктивный)* – предполагает развитие навыков говорения на основе опоры (готовый устный или письменный текст) и последующей работы с ней.

2. *«снизу-вверх» (индуктивный)* – предполагает развитие навыков говорения без опоры, отталкиваясь лишь от тематики и проблематики обсуждаемых вопросов, изученной лексики и грамматики, а также речевых структур.

В этом ключе сторителлинг служит эффективным приемом, способствующим развитию навыка говорения, так как снижает тревожность обучающихся, благодаря их эмоциональной вовлеченности в процесс и имитации реального общения. Сторителлинг также создает контекст, который позволяет лучше запомнить и усвоить ту или иную информацию. Мозг человека с лёгкостью может понять, систематизировать какие-либо данные, представленные в контексте, так как контекст позволяет визуализировать информацию, превращая ее из сложной или же абстрактной в простую для понимания.

Разработка приема сторителлинга отразилась в научных и методических трудах таких отечественных методистов и педагогов, как Н.В. Багрецовой, О.В.Борисовой, В.Ю. Грушевской, Ж.Е. Ермолаевой, А.С. Кондиной, А.В. Логиновой, О.Б. Пятковой, Э.В. Эрдниевой. Сторителлинг в образовании — «это педагогическая техника, построенная на использовании историй с определенной структурой и героем, направленная на решение педагогических задач обучения, наставничества, развития и мотивации» [4, с. 74]. Сторителлинг в образовании — это создание эмоциональных связей, с помощью которых можно управлять вниманием обучающихся, расставляя при этом нужные акценты и обращая внимание на важные вещи. [5, с. 41]

Развитие навыка говорения невозможно без формирования устойчивой внутренней мотивации к обучению. Анализ тематической литературы показал, что развитие навыка говорения на иностранном языке может успешно проходить с использованием приема сторителлинга.

Для того, чтобы изучить влияние использования приема сторителлинга на развитие навыка говорения у обучающихся 8-9 классов был проведен эксперимент на базе МБОУ СОШ №85, в котором приняли участие 10 обучающихся второй подгруппы 9 «И» класса. Эксперимент состоял из следующих этапов:

1. *Диагностирующий этап* – диагностика уровня говорения обучающихся до использования приема сторителлинга;

2. *Формирующий этап* – экспериментальное вмешательство с использованием приема сторителлинга;

3. *Контрольный этап* – повторная диагностика уровня говорения после использования приема сторителлинга.

На *диагностирующем этапе* обучающиеся выполняли задание на монологическое высказывание на знакомую им тему для оценки уровня говорения. Выполняемое задание оценивалось по следующим критериям: решение коммуникативной задачи, беглость и связность, лексическое разнообразие, грамматическая точность, произношение и интонация. Результаты фиксировались в баллах по 5-бальной шкале для каждого критерия.

Формирующий этап состоял из внедрения приема сторителлинга в процесс обучения английскому языку в течении 4-х недель (по 2 урока в неделю). Задания с использованием приема сторителлинга были адаптированы под уровень обучающихся и темы учебника УМК «Spotlight 9». Обучение говорению в эксперименте строилось на пути «сверху-вниз», который был описан раннее, в этом ключе опорой выступала сама история. В связи с этим структура урока состояла из следующих этапов:

1. Lead-in – актуализация знаний по теме, вовлечение обучающихся в тему урока;

2. *Vocabulary pre-teaching* — изучение и разбор ключевой лексики, снятие лексических трудностей;

3. Reading/Listening – рецепция истории, ознакомление с образцом истории;

4. Focus on the layout – анализ структуры/композиции истории;

5. Focus on the language – анализ языковых средств истории;

6. Controlled practice – закрепление изученной лексики, речевых конструкций в управляемых условиях;

7. Freer practice – продуцирование истории обучающимися;

8. Feedback – подведение итогов работы, разбор ошибок.

Содержание каждого этапа определялось характером учебного материала. В процессе проведения эксперимента были задействованы все формы работы: групповая, парная, индивидуальная. Выбор формы зависел от цели выполняемого задания, темы урока, степени владения обучающимися тех или иных знаний. Важным пунктом в проведении уроков было наличие рефлексии и обратной связи как от учителя, так и от всего класса в конце каждого занятия, что создавало благоприятную атмосферу на уроке и способствовало снижению страха совершить ошибку в дальнейшем.

Контрольный этап, в котором проводилась повторная диагностика уровня говорения посредством задания на монологическое высказывание показал рост среднего балла в экспериментальной группе в сумме по всем показателям. Изменения среднего балла обучающихся по критериям представлены в Таблице 1:

Таблица 1

Динамика изменения средних баллов по критериям

Критерий	Формирующий этап (средний балл)	Контрольный этап (средний балл)	Изменение (%)
Решение коммуникативной задачи	2,8	3,4	21,4
Беглость и связность	2,6	2,9	10,3
Лексическое разнообразие	3,1	3,9	16,2
Грамматическая точность	2,9	3,1	6,4
Произношение и интонация	2,7	2,8	3,5

Как видно из Таблицы 1 наибольшие улучшения заметны в таких показателях как «решение коммуникативной задачи», «лексическое разнообразие» и «беглость и связанность».

Увеличение в показателе «решение коммуникативной задачи» (на 21,4%) свидетельствует о том, что прием сторителлинг способствует снижению языкового барьера и помогает обучающимся лучше адаптироваться к той или иной коммуникативной ситуации. Рост баллов в критерии «лексическое разнообразие» (на 16,2%) является подтверждением того, что в рамках осмысленной ситуации лексика усваивается лучше, эмоциональная окраска и связанность историй с личным опытом также способствует эффективному запоминанию новых слов и словосочетаний с последующим их использованием в речи. Увеличение в показателе «беглость и связность» (на 10,3%) демонстрирует, что простая для понимания структура историй позволяет обучающимся сохранять речь логичной и последовательной, а также имитация реальной коммуникации способствует созданию речевого потока без необоснованных пауз, благодаря снижению тревожности у обучающихся.

Минимальны изменения по критериям «грамматическая точность» и «произношение и интонация», что объясняется коммуникативной направленностью приема сторителлинга и длительностью самого эксперимента.

Результаты проведенного эксперимента подтверждают то, что прием сторителлинг эффективен для развития навыка говорения у обучающихся 8-9 классов, так как снижает тревожность, способствует преодолению языкового барьера, структурирует речь и расширяет словарный запас. Полученные данные могут быть использованы специалистами для разработки методических рекомендаций по методике обучения иностранному языку.

Литература и источники

1. Рогова Г.В., Верещагина И.Н. Методика обучения английскому языку на начальном этапе в средней школе: Пособие для учителя. – М.: Просвещение. – 1988. – 224 с.
2. Зимняя И. А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке: Книга для учителя. -2-е изд. – М.: Просвещение. – 1985. – 160 с.
3. Гальскова Н.Д., Гез Н. И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика учеб. пособие для студ. лингв. ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. учеб. заведений / Н.Д. Гальскова, Н. И. Гез. - 3-е изд., стер. -–М.: Издательский центр «Академия». – 2006. – 336 с.
4. Ермолаева Ж.Е., Лапухова О.В., Герасимова И.Н., Смирнова В.А. Сторителлинг как педагогическая техника передачи явного и неявного знания в вузе // Образовательные технологии. – 2017. – № 1. – С. 73-90.
5. Пяткова О.Б. Метод сторителлинга в обучении // Школьные технологии. – 2018.– № 6.– С. 41-45.

Научный руководитель – канд.филол.н., доцент Тупикова А.М., ФГБОУ ВО «Кемеровский государственный университет»

УДК 373:811

Гиззатуллина О. Д. **ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ ВТОРОМУ ИНОСТРАННОМУ (НЕМЕЦКОМУ) НА ОСНОВЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА**

(на примере обучения грамматике)

ФГБОУ ВО «Кемеровский государственный университет»
oksana.antoshina.02@mail.ru

В связи с тем, что на современном рынке труда знание нескольких языков является конкурентным преимуществом, вопросы эффективного обучения второму иностранному языку приобретают все большее значение. В данном исследовании рассматриваются методические аспекты преподавания немецкого языка студентам, уже владеющим английским.

Современные методики обучения второму иностранному языку, в частности немецкому, фокусируются на комплексном анализе факторов, определяющих эффективность образовательного процесса. Особое внимание уделяется преодолению трудностей, связанных с интерференцией и переносом знаний, полученных при изучении английского языка [1].

Грамматика, представляя собой системообразующий элемент языка, играет основополагающую роль в обучении иностранным языкам. Она обеспечивает не только теоретическое понимание правил словообразования и синтаксиса, но и формирование практических навыков использования грамматических конструкций в устной и письменной речи.

Обучение грамматике как виду речевой деятельности состоит из трех этапов: введение грамматических явлений, практика грамматического материала и закрепление. На первом этапе, чтобы сформировать грамматический навык, студенты знакомятся с формой, значением и употреблением грамматического явления. Второй этап помогает студентам постепенно сформировать речевое умение, выполняя речевые действия. Цель последнего этапа заключается в дальнейшей автоматизации речевых действий и формировании гибкого навыка путём выполнения действия в вариативных речевых ситуациях [2].

Предлагаемый алгоритм обучения грамматике немецкого языка, базирующийся на знаниях английского, на начальном этапе использует метод параллельных текстов для установления взаимосвязей и выявления грамматических параллелей и дивергенций между двумя языками. Это дополняется приемом «направляемых» открытий (guided discovery),

стимулирующий самостоятельную работу студентов, групповое взаимодействие и уменьшение зависимости от прямых инструкций преподавателя. Речевые навыки совершенствуются в условиях полного языкового погружения на занятиях, проводимых на немецком языке.

Этап введения грамматических явлений

Преподаватель представляет грамматическую тему (название), совместно со студентами рассматриваются грамматические конструкции. Далее, преподаватель просит студентов вспомнить известные им примеры употребления грамматических конструкций из английского языка. Примером может служить будущее время в обоих языках: werden+Infinitiv в немецком, will+Infinitiv в английском. Данный подход способствует развитию аналитических и дедуктивных способностей студентов, а также стимулирует их к самостоятельному выявлению закономерностей в исследуемом материале. После этого, преподаватель обращает внимание студентов на спряжение werden по лицам и числам**,** что позволяет студентам получить общее представление о грамматическом явлении, его структуре и функционировании перед углубленным изучением.

Этап практики грамматического материала

На данном этапе студенты выполняют различные упражнения для практики изученного материала: имитативные, подстановочные, трансформационные. Преподаватель обращает внимание студентов на сходства или различия грамматических структур в обоих языках. К примеру, на построение предложений в будущем времени с обратным порядком слов в немецком языке, которое отличается от того, как оно строится в английском. Также следует упомянуть использование будущего времени в придаточных предложениях немецкого языка. Использование приема узнавания в дальнейшем способствует избежать языковой интерференции.

Этап закрепления грамматического материала

Студенты работают с «параллельными текстами», что помогает им совершенствовать навык распознавания грамматических структур. Студенты должны восстановить грамматические конструкции в немецком тексте, опираясь на английский эквивалент. Данный этап направлен на закрепление знаний грамматического материала и подготовку к продуктивной речевой деятельности.

На основе вышесказанного можно сделать вывод, что преподавание грамматики немецкого языка на основе английского является комплексным процессом, требующим от педагогов глубокого понимания как методических принципов, так и психолингвистических аспектов усвоения иностранных языков. Интеграция индуктивного и дедуктивного подходов в обучении, наряду с использованием разнообразного комплекса упражнений и применением различных приемов, обеспечивает эффективное формирование устойчивых грамматических навыков у студентов, что, в свою очередь, способствует развитию их общей языковой компетенции.

Литература и источники

1. Гальскова Н.Д. Современная методика обучения иностранным языкам: Пособие для учителя / Н.Д. Гальскова. - [2. изд., перераб. и доп.]. – Москва: АРКТИ. – 2003 (Домодедово: ДПК). – 189, [2] с.
2. Шубенкина К. С. Актуальные аспекты методики обучения второму иностранному языку / К. С. Шубенкина // VII Авдеевские чтения: Сборник статей по материалам Всероссийской научно-практической конференции преподавателей, учителей, аспирантов, магистрантов, студентов и школьников, Пенза, 17 апреля 2019 года / Под редакцией Ю.А. Шурыгиной. – Пенза: Пензенский государственный университет. – 2019. – С. 370-372.

Научный руководитель - канд.пед.наук, доцент кафедры переводоведения и лингвистики Новоклинова А. В., ФГБОУ ВО «Кемеровский государственный университет»

УДК 373:811

Горбунова К. В. **ФОРМИРОВАНИЕ ИНОЯЗЫЧНОЙ ЛЕКСИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ ШЕСТОГО КЛАССА НА ОСНОВЕ КОРПУСНОГО ПОДХОДА**

ФГБОУ ВО «Кемеровский государственный университет»

Kristina.g0rbunova@mail.ru

В условиях глобализации современного языкового образования, одной из приоритетных целей которого становится формирование способности осуществления межкультурной коммуникации на изучаемом языке, формирование иноязычной коммуникативной компетенции обучающихся требует от преподавателей иностранного языка постоянного поиска наиболее эффективных методов обучения. Тем не менее, недостаточный уровень сформированности иноязычной лексической компетенции обучающихся, как одного из компонентов иноязычной коммуникативной компетенции, до сих пор представляет собой значительную проблему.

Проведенный анализ результатов государственной итоговой аттестации по английскому языку за 2024 году свидетельствует о сохраняющихся в профессиональном педагогическом сообществе трудностях в области обучения лексике. Типичные ошибки в выполнении заданий разделов «Грамматика и лексика» и «Письменная речь» связаны с неправильным использованием лексических единиц в контексте, незнанием сочетаемости лексических единиц в целом. Наибольшие затруднения у экзаменуемых 2024 года вызвало выполнение задания разделов «Чтение» и «Устная речь», что указывает на низкий уровень владения лексическим навыком необходимым для понимая устных и письменных учебных текстов. Основными причинами допущенных ошибок стали ограниченный словарный запас, непонимание синтаксических конструкций, неумение применять языковую и контекстуальную догадки. Что еще раз подчеркивает необходимость целенаправленного и систематического формирования иноязычной лексической компетенции на протяжении всех лет обучения, поскольку приобретаемый лексический навык важен и в чтении, и в аудировании, и в говорении, и в письме [1].

Наряду с семантической и грамматической компетенциями, иноязычная лексическая компетенция входит в состав лингвистической компетенции, являющейся одним из основных компонентов иноязычной коммуникативной компетенции. Целью формирования иноязычной лексической компетенции является развитие лексических навыков, определяемых как способность мгновенно вызывать из долговременной памяти слово в зависимости от конкретной речевой задачи и включать его в речевую цепь [2]. Традиционно лексические навыки классифицируют на два типа: экспрессивные и рецептивные. Экспрессивные навыки подразумевают интуитивно правильное словоупотребление и словообразование в устной и письменной речи в соответствии с ситуациями общения и целями коммуникации. Рецептивные навыки связаны с узнаванием и пониманием лексических единиц при восприятии на слух и чтении [3]. Таким образом, владение иноязычной лексической компетенцией представляет собой способность обучающихся идентифицировать контекстуальное значение лексических единиц, владеть их графическим и звуковым образами, сочетать грамматические формы изучаемых лексических единиц с другими лексическими единицами и использовать эти сочетания для решения различных коммуникативных задач.

В последние годы одним из перспективных методов формирования и развития иноязычной лексической компетенции является корпусный подход. Данный подход основан на использовании лингвистического корпуса как инструмента для анализа и представления реальных языковых данных в процессе обучения иностранному языку. О. Ю. Павлова определяет лингвистический (языковой) корпус как «репрезентативную выборку текстов или их фрагментов, представляющую собой унифицированный, структурированный и размеченный текстовый массив доступный в электронном формате и предназначенный для

решения конкретных исследовательски задач» [4]. Таким образом, корпусный подход к формированию иноязычной лексической компетенции позволяет обучающимся ознакомиться с аутентичными образцами использования изучаемых лексических единиц, особенностями их сочетаемости, контекстуальными и стилистическими характеристиками.

Методические основы использования лингвистического корпуса на уроках иностранного языка в шестом классе включают в себя различные техники и приемы работы с корпусными данными, такие как поиск примеров употребления лексических единиц в контексте, выявление и анализ частотных коллокаций, изучение синонимии и антонимии, сравнение примеров сочетаемости изучаемых лексических единиц с различными частями речи. Помимо методической составляющей, интеграция корпусного подхода в процесс обучения иностранному языку позволяет активизировать познавательную деятельность обучающихся, развивать их исследовательские навыки, формировать критическое мышление.

Разработанные с использованием корпуса современного американского английского языка COCA учебные материалы апробированы во время прохождения педагогической практики на базе МБОУ «Гимназия №21» в период с 11.11. 2024 по 20.12.2024. Целью проведения педагогического эксперимента было оценить эффективность применения корпусного подхода при формировании иноязычной лексической компетенции у обучающихся шестого класса. В эксперименте приняли участие две равные по численности языковые подгруппы 6 «В» класса, разделенные на экспериментальную, где применялся корпусный подход, и контрольную, обучавшуюся с использованием традиционных методов обучения лексике. Перед началом эксперимента обе подгруппы прошли входное тестирование для оценки исходного уровня сформированности иноязычной лексической компетенции. Тестирование состояло из заданий, для выполнения которых обучающимся необходимо было выбрать правильные определения для предложенных лексических единиц, вставить их в пропуски по смыслу и грамматической форме в едином связном тексте. Помимо письменной части, тестирование включало устное задание, направленное на решение одной из повседневных коммуникативных задач. По результатам входного тестирования в первой подгруппе четверо обучающихся получили от 9 до 10 возможных баллов, шестеро обучающихся – от 6 до 8 баллов, четверо обучающихся от 2 до 5 баллов. Во второй подгруппе пять обучающихся – от 9 до 10 баллов, семь обучающихся – от 7 до 8 баллов, двое обучающихся от 1 до 3 баллов.

В течение шести недель изучение раздела «The USA» учебного пособия «Английский язык» Афанасьевой О. В, Михеевой И. В. для углубленного уровня в экспериментальной подгруппе строилось на активном анализе примеров лексической сочетаемости изучаемых лексических единиц, составлении списков синонимов, их различия и анализа в контексте на основе предложенных авторами учебного пособия письменных и устных текстов. Предложенные материалы были направлены на семантизацию лексических единиц и их первичное закрепление. В контрольной подгруппе обучение происходило путем изучения списков новой лексики из учебного пособия, выполнения заданий по образцу, таких как заполнение пропусков в предложениях, соединение английских слов с их русскими эквивалентами.

По окончании эксперимента обе подгруппы прошли выходное тестирование, аналогичное входному. Семь обучающихся экспериментальной подгруппы получили от 9 до 10 баллов, шесть обучающихся – от 7 до 8 баллов, один обучающийся – 5 баллов. Четверо обучающихся контрольной подгруппы получили от 9 до 10 баллов, пятеро обучающихся от 6 до 8 баллов, четверо обучающихся от 2 до 5 баллов. Обучающиеся экспериментальной подгруппы продемонстрировали тенденцию к более грамотному использованию изученных лексических единиц в различных коммуникативных ситуациях, что свидетельствует об увеличении активного словарного запаса экспериментальной подгруппы.

Полученные результаты выходного тестирования позволяют предположить, что использование учебных материалов, разработанных на основе корпуса COCA, оказывает положительное влияние на формирование иноязычной лексической компетенции у

обучающихся шестого класса. Включение корпусного подхода в практику обучения иностранным языкам не только помогает обучающимся наиболее эффективно работать с новыми лексическими единицами, но и позволяет самостоятельно наблюдать за реальным языковым взаимодействием, выявляя связи между речевой ситуацией и языковой формой [5]. Для практикующих учителей интеграция лингвистического корпуса в процесс обучения иностранным языкам поможет создать адаптированные под различные цели учебные материалы с учетом возрастных особенностей и уровня подготовки учебных групп. Одним из перспективных направлений для дальнейшего исследования является изучение результативности применения корпусного подхода для формирования других языковых компетенций.

Литература и источники

1. Бабинская П.К. Практический курс методики преподавания иностранных языков: английский, немецкий, французский. Учебное пособие. – М.: ТетраСистемс. – 2005. – 288 с.
2. Соловова Е.Н. Методика обучения иностранным языкам: базовый курс лекций. М.: Просвещение. – 2002. – 239 с.
3. Шатилов С.Ф. Методика обучения немецкому языку в средней школе: Учебное пособие. – М.: Просвещение. – 1986. – 223 с.
4. Павлова, О. Ю. Использование языковых корпусов в обучении иностранному языку / О. Ю. Павлова. – Язык и культура. – 2021. – №54. – URL: https: // cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-yazykovyh-korpusov-v-obuchenii-inostrannomu-yazyku (дата обращения: 01.04.2025)
5. Bernadini S. Corpora in the classroom: An overview and some reflections on future developments / How to use corpora in language teaching. Amsterdam, 2004. 308 p. ISBN 978-90-272-22831.

Научный руководитель – канд. пед. наук, доцент Новоклинова А. В., ФГБОУ ВО «Кемеровский государственный университет».

УДК 372.881.111.1

Жарикова С. С. ПРИМЕНЕНИЕ ГЕЙМИФИКАЦИИ ДЛЯ РАЗВИТИЯ ГРАММАТИЧЕСКИХ НАВЫКОВ ОБУЧАЮЩИХСЯ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ

ФГБОУ ВО «Кемеровский государственный университет»
soni-2002e@mail.ru

В современном образовательном процессе наблюдается растущая необходимость в поиске эффективных методов обучения, способствующих развитию ключевых навыков у обучающихся. Одной из таких методик является геймификация, которая представляет собой интеграцию игровых элементов в образовательную среду. Применение геймификации на уроках английского языка в средней школе может значительно повысить интерес учащихся к изучению грамматики, что является актуальной проблемой, учитывая низкий уровень мотивации и вовлеченности многих школьников.

На современном этапе феномен геймификации понимается большинством исследователей как механизм, характерный для игровых технологий, в предметных областях, традиционно не подразумевающих игру [1].

С развитием информационных технологий и их внедрением в жизнь, а также в процесс обучения появился термин «геймификация» (от англ. «gamification»). Впервые термин

«геймификация» был использован американским программистом Ником Пеллингом в 2002 году. В педагогике данный термин стал популярен после публикаций монографий американских педагогов М. Поренски в 2008 году и К. Каппа в 2012 году. К. Каппа считал, что геймификация это – «внедрение игровых технологий в неигровые процессы, в том числе в образовании» [2], а также «использование игровой механики, эстетики и игрового мышления для вовлечения людей в обучение и решение различных задач и для повышения их мотивации» [2].

Внедрение геймификационных техник, подразумевающее интеграцию элементов игрового дизайна, в частности, балльно-рейтинговых систем, таблиц лидеров и систем достижений, в образовательную среду, демонстрирует перспективность в контексте повышения уровня вовлеченности обучающихся. Применение данных механик стимулирует соревновательную мотивацию и ощущение прогресса, что, как следствие, может способствовать более эффективному достижению целей обучения.

Успех геймификации связан с тем, что она основана на игре. Как отмечают К. Вербах и Д. Хантер, «наш мозг требует решения задач, обратной связи и много другого - того, что дают нам игры. Исследование за исследованием показывают, что игры активируют дофаминовую систему мозга, которая связана с удовольствием» [3]. По мнению авторов, геймификация – «это решение проблем, прямо не связанных с игрой, при помощи игровых элементов и техник (например, получение новых знаний и навыков)» [3].

Геймификация, интегрируя элементы игрового дизайна в образовательную среду, способствует повышению интереса и интерактивности обучения, что потенциально улучшает образовательный процесс и его результаты.

Геймификация имеет следующие преимущества в образовательном процессе:

1) **Повышение мотивации:** интеграция геймификационных элементов в процесс изучения английского языка демонстрирует потенциал повышения мотивации обучающихся за счет придания обучению большей привлекательности и интерактивности.

2) **Развитие грамматических навыков:** использование игровых методик и цифровых инструментов способствует улучшению грамматических навыков, оптимизируя процесс усвоения материала и способствуя более глубокому пониманию лингвистических структур.

3) **Коммуникативная компетенция:** применение игровых технологий способствует развитию коммуникативной компетенции, являющейся ключевым компонентом в процессе освоения иностранного языка.

Освоение грамматического материала представляет трудности для обучающихся, связанные с запоминанием и воспроизведением лингвистических структур. Учитывая роль грамматической компетенции как неотъемлемого элемента языковой компетенции, актуальным представляется изучение возможностей геймификации для оптимизации процесса обучения грамматике.

Грамматическая компетенция предполагает владение лексикой и способность к корректному и ситуативно-адекватному использованию языковых структур в различных контекстах коммуникации. В. Г. Гак считает, что грамматика это — «раздел языкознания, изучающий закономерности изменения и сочетания слов, образующих осмысленные предложения или высказывания» [4]. По мнению Е. Н. Солововой, знать грамматику это –

«знать форму слова, значение слова, употребление, речевую функцию» [5].

Грамматика играет ключевую роль в методике преподавания иностранных языков. Е. П. Кузнецова утверждает: «освоение грамматических правил обеспечивает погружение в языковую среду, формируя навыки корректного построения предложений в устной и письменной речи, а также понимания текста при чтении и аудировании» [6].

К задачам геймификации в обучении грамматике английского языка относят следующие:

1) вовлечение обучающихся в образовательный процесс;

2) увеличение мотивации к изучению нового и развитие заинтересованности в предмете;

3) повышение качества усвоения материала;

4) поддержание заинтересованности в дальнейшем изучении предмета.

Использование методов геймификации в образовательном процессе способствует самостоятельному освоению знаний и развитию навыков обучающихся, что положительно влияет на их учебную мотивацию и вовлеченность. Это позволяет перенести акценты с роли преподавателя на формирование компетенций обучающихся и создание интерактивной образовательной среды [7].

Геймификация представляет собой интеграцию множества игровых механик, включая: систему баллов, достижения, уровни, рейтинги и награды. В контексте изучения грамматики современные методы геймификации предлагают разнообразные способы взаимодействия игровых компонентов, что может существенно улучшить усвоение учебного материала и увеличить интерес обучающихся к освоению сложных грамматических конструкций.

К. Вербах и Д. Хантер в своей работе описали методику интеграции геймификации в образовательный процесс в рамках шести этапов («6 D») [3]:

1) «Define» (определить) – данный этап предполагает определение цели внедрения геймификации в процесс обучения (в нашем случае целью является внедрение геймификации для закрепления грамматических правил);

2) «Delineate» (обозначить) – на данном этапе следует обозначить действия обучающихся, то есть то, что мы от них ожидаем (правила и условия игры);

3) «Describe» (описать) – на данном этапе происходит описание обучающихся, их интересов и взглядов;

4) «Devise» (разработать) – на данном этапе происходит разработка цикла игры;

5) «Don't forget» (не забыть) – данный компонент представляет собой внедрение элементов геймификации посредством интеграции игровых механик в неигровой контекст;

6) «Deploy» (выбрать) – на данном этапе происходит применение соответствующих компонентов, обеспечивающих интеграцию игровых методик.

7) Для того, чтобы заинтересовать обучающихся, нужно стараться находить занимательные, красочные, а самое главное подходящие по возрастной категории игры. Ниже будут представлены варианты игр под разный возраст обучающихся.

Игры для обучающихся в возрасте от 6 до 10 лет (младший школьный возраст):

1. «catch a train» [8];
2. «cat thief» [9];
3. «air travel» [10];
4. «treasure of pharaoh» [11];
5. «planet umaus» [12].

Данные игры можно использовать для повторения грамматических времен, конструкций (have got / has got), степеней сравнения прилагательных, употребления предлогов, неправильных глаголов и лексики по различным темам.

Игры для обучающихся в возрасте от 10 до 12 лет (средний школьный возраст):

1. «story maker» – развитие коммуникативных компетенций, стимулирование креативного мышления, обогащение лексического запаса и формирование навыков чтения, восприятие текстовой информации;

2. «wordshake» [13] – составление слов из предлагаемого набора букв в заданном промежутке времени;

3. «go fish» [14] – раздаточный материал в виде карточек для повторения грамматических правил;

4. «memory game» [14] – суть игры заключается в том, чтобы под описание одной карточки подобрать соответствующую карточку с картинкой;

Применение геймификации для старшего школьного возраста ничем не отличается от игр младшего школьного возраста и среднего школьного возраста. Можно использовать те же самые игры, но в более сложном представлении, адаптируя образовательный процесс под особенности и интересы обучающихся, например:

1. квесты и игры по станциям;
2. ролевые игры и симуляции;
3. «time» – отработка грамматических времен (обучающиеся отвечают на различные вопросы, используя разные времена глаголов);
4. «what's my problem» – развитие навыков говорения с использованием грамматических конструкций (обучающиеся пишут проблемы на стикерах, которые приклеиваются на спины. Задача — объяснить проблему, используя определенные грамматические конструкции);
5. «sentence building dominoes» - развитие навыков составления предложений (обучающиеся составляют предложения, добавляя домино с словами).

В заключение следует подчеркнуть, что использование геймификации в преподавании английского языка в средней школе может значительно способствовать развитию грамматических навыков обучающихся. Геймификация рассматривается как методологический подход, который включает в себя внедрение игровых элементов и стратегий для достижения образовательных целей. Это позволяет сделать процесс изучения языка более захватывающим и результативным.

Литература и источники

1. Бурмакина Л. Ролевые игры на уроках английского языка. – Москва: Педагогика. – 2014. – 326 с.
2. Kapp K., Blair L., Mesch R. The gamification of learning and instruction fieldbook: ideas into practice. – San Francisco: Wiley, 2013. – 480 p.
3. Вербах К., Хантер Д. Вовлекай и властвуй. Игровое мышление на службе бизнеса. — Москва : Манн, Иванов и Фербер, 2015. – 224 с.
4. Гак В. Г. Языковые преобразования. – Москва: Школа «Языки русской культуры», 1998. – 768 с
5. Соловова Е. Н. Методика обучения иностранным языкам: базовый курс лекций: учеб. методическое пособие для студ. педвузов и учителей. –3-е изд. – Москва: Просвещение, 2005. – 239 с.
6. Кузнецова Е. П., Девятова С. А. Роль грамматических навыков в формировании иноязычной коммуникативной компетенции // Современная филология: материалы V Международной научной конференции (Самара, март 2017 года). – Самара: Изд-во Асгард. – 2017. – С. 53–55.
7. Велединская С. Б., Дорофеева М. Ю. Эффективное сопровождение электронного обучения: технологии вовлечения и удержания учащихся // Образовательные технологии. – 2015. –№ 3. – С. 104–115.
8. Игра «Сядь на поезд». Режим доступа: https://www.umapalata.com/zexpo/game.html?LANG=RU&idGames=70182&mygames=s&tk=8d92f645b7a710e0ec8a41c261d1612c34445340b1a9ea4ea2ad3be473477e7a (дата обращения: 13.04.2025).
9. Игра «Варишка кот». Режим доступа: https://www.umapalata.com/zexpo/game.html?LANG=RU&idGames=142371&mygames=s&tk=8d92f645b7a710e0ec8a41c261d1612c34445340b1a9ea4ea2ad3be473477e7a (дата обращения: 13.04.2025).
10. Игра «Авиа перелёт». Режим доступа: https://www.umapalata.com/zexpo/game.html?LANG=RU&idGames=143029&mygames=s&tk=8d92f645b7a710e0ec8a41c261d1612c34445340b1a9ea4ea2ad3be473477e7a (дата обращения: 13.04.2025).
11. Игра «Сокровище фараона». Режим доступа: https://www.umapalata.com/zexpo/game.html?LANG=RU&idGames=110689&mygames=s&tk=8d92f645b7a710e0ec8a41c261d1612c34445340b1a9ea4ea2ad3be473477e7a (дата обращения: 13.05.2025).

12. Игра «Планета умаус». Режим доступа: https://www.umapalata.com/zexpo/game.html?LANG=RU&idGames=27032&mygames=s&tk=8d92f645b7a710e0ec8a41c261d1612c34445340b1a9ea4ea2ad3be473477e7a (дата обращения: 13.04.2025).
13. British Council. LearnEnglish Kids. Wordshake. Режим доступа: https://learnenglishkids.britishcouncil.org/fun-games/games/wordshake (дата обращения: 13.04.2025).
14. iSLCollective. Adjectives to describe feelings/emotions – Go Fish! (Feelings). Режим доступа: https://en.islcollective.com/english-esl-worksheets/speaking-practice/discussion-starters-speaking-cards/adjectives-to-describe-feelings-emotions/go-fish-feelings/42464 (дата обращения: 13.04.2025).
14. iSLCollective. Jobs memory game. Режим доступа: https://en.islcollective.com/english-esl-worksheets/general-topic/jobs-and-work/jobs-memory-game/9342 (дата обращения: 13.04.2025).

Научный руководитель – к.ф.н., доцент Павлова О. Ю., ФГБОУ ВО «Кемеровский государственный университет»

УДК 8/811.111

Козлова Е.С. ОСОБЕННОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ДИСКУРСА ПРИ РАЗРАБОТКЕ ЗАДАНИЙ ДЛЯ РАБОТЫ С ЛИНГВИСТИЧЕСКИМ КОРПУСОМ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

ФГБОУ ВО «Кемеровский государственный университет»
kkatya02@mail.ru

Стремительная компьютеризация и широкое распространение сети Интернет, а в дальнейшем и цифровых технологий, не могла обойти стороной процесс образования. На сегодняшний день в рамках образовательного процесса приветствуется использование информационно-коммуникационных технологий. Одной из эффективных технологий обучения иностранным языкам с применением ИКТ выступают лингвистические корпуса. В. П. Захаров и С. Ю. Богданова под термином «лингвистический корпус» подразумевают следующее: «Большой, представленный в машиночитаемом формате, унифицированный, структурированный, размеченный, филологически компетентный массив языковых данных, предназначенный для решения конкретных лингвистических задач» [1]. Лингвистические корпуса представляют собой отобранные и систематизированные коллекции текстов, записей разговорной речи и других языковых данных самих носителей того или иного языка как предшествующих эпох, так и настоящего времени.

Использование лингвистических корпусов в обучении иностранным языкам предоставляет учащимся доступ к аутентичным текстам, что позволяет изучать язык в контексте «живого» использования: понимать особенности грамматических конструкций, увеличить свой словарный запас, сформировать навыки устной и письменной речи. При использовании лингвистического корпуса обучающийся погружается в реальные языковые ситуации, осваивает употребление слов в определенном контексте и жанре, изучает грамматические и языковые конструкции, свойственные конкретному языку. Внедрение лингвистического корпуса как технологии обучения иностранным языкам способствует развитию навыка самостоятельного изучения языка, систематизации и анализу полученной информации.

Не малую роль в процессе цифровизации образования занимает и преподаватель, перед которым встаёт множество задач: адаптация учебной программы, разработка заданий на основе корпуса с учётом возрастных особенностей и уровня владения языком учащихся и пр. Современный преподаватель предстаёт перед нами как человек, способный сформировать тот

или иной языковой навык и развить речевые умения учащихся на основе определённой цифровой технологии. Одним из важных критериев успешного внедрения ИКТ как инструмента при обучении иностранным языкам является мобильность преподавателя, то есть его готовность изучать и применять новые формы и технологии обучения.

Успешность внедрения той или иной технологии зависит не только от компетенции преподавателя в области ИКТ и преподаваемого предмета, но и от модели взаимодействия с обучающимся. При построении эффективной коммуникации необходимо ориентироваться на целевую аудиторию, в нашем случае на учащихся, «внимание которых надо завоёвывать логикой аргументации, эстетикой высказываний, словесной формой, в единстве выражающими идеи автора» [2]. Способы взаимодействия и характер общения в той или иной ситуации в рамках образовательного процесса диктуется педагогическим дискурсом. Отметим, что на данный момент времени не существует единого определения данного понятия, однако мы будем придерживаться следующей трактовки: «Педагогический дискурс – это такой вид дискурса, который создается субъектами образовательного процесса в коммуникативно-речевом взаимодействии на основе ценностных установок, целей, знаний, рефлексии, осуществляется в мыследеятельности, речи, текстах, направлен на поиск и выбор индивидуально-личностных и профессиональных смыслов педагогической деятельности, выступая средством формирования дискурсивно-проективной компетентности будущего учителя» [3].

При разработке заданий в текстовой форме для работы с лингвистическим корпусом как новой для учащихся технологией на уроках английского языка следует опираться на привычные учащимся формулировки и придерживаться стиля текста учебного пособия или учебно-методического комплекса. На основе анализа структуры практического материала (вариативности и последовательности заданий, конструкций предложений) УМК Spotlight 9 (4), нами были выделены следующие рекомендации по формулировке заданий для работы с корпусом: использование простых и понятных выражений, однотипных грамматических и лексических конструкций, вопросов открытого типа, проведение параллелей с ранее знакомыми темами в рамках задания. Добавим, что предложения не должны быть слишком длинными, рекомендуется давать максимум два задания в рамках одного предложения.

В соответствии с выявленными закономерностями, при составлении заданий для работы с лингвистическим корпусом следует придерживаться конструкций предложений, содержащих:

1. пошаговые инструкции: «Match the … Then use the words to …», «Read … and find…», «Read … then fill in …», «Read … Find …», «Write … Compare …»;
2. знакомые ранее учащимся грамматические и лексические конструкции: «Look at …», «Choose …», «Make sentences using …», «Use the …», «Write …», «Match the two columns to …»;
3. вопрос, требующий развёрнутого ответа: «Have you ever ..? », «Would you like to ..? Why?», «Which sentence means that ..?», «How could you ..?».

В рамках использования лингвистического корпуса на занятиях по иностранному языку нами предложены следующие конструкции предложений:

1. «Write an email. Use the words below», «Make sentences using the collocations», «Read the text and find all the collocates»;
2. «Find the meaning of the word/collocation», «Choose sentences which convey the meaning of the collocation», «Use the scheme below», «Make sentences», «Use the collocations to make sentences», «Match the words from two columns to make collocations»;
3. «What other words are often used with ..?», «In what cases is the word used more often?».

Предложенные конструкции не вызовут у учащихся трудностей при выполнении заданий. Отсутствие неизвестных слов способствует минимизации стресса при использовании новой для учащихся технологии лингвистического корпуса в образовательных целях.

Литература и источники

1. Захаров, В.П. Корпусная лингвистика: учебник, 3-е изд., перераб / В. П. Захаров, С. Ю. Богданова. – СПб.: Изд-во С.-Петерб. ун-та. – 2020. – 234 с.
2. Роботова, А. С. Об особенностях современного научно-педагогического дискурса / А. С. Роботова // Высшее образование в России. – 2011. – №7. – с. 9-19.
3. Ежова, Т.В. Проектирование педагогического дискурса в высшем профессиональном образовании будущего учителя: автореф. дисс… канд. пед. наук / Т. В. Ежова. – Оренбург. – 2009. – 46 с.
4. Ваулина, Ю.Е. Английский язык. 9 класс: учеб. Для общеобразоват. учреждений. – 2-изд. доп. и перераб. / Ю. Е. Ваулина, В. Эванс, Дж. Джули, О. Е. Подоляко. – М.: Express Publishing: Просвещение. – 2010. – 216 с.

Научный руководитель – канд. филол. наук, доцент Павлова О. Ю., ФГБОУ ВО «Кемеровский государственный университет»

УДК 30.2:8

Красавин И.С. **ПРОЕКТИРОВАНИЕ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ УЧАЩИХСЯ**

ФГБОУ ВО «Кемеровский государственный университет»

crasavin.iw@gmail.com

Современный этап развития общества и системы образования характеризуется повышенным вниманием к формированию личности, способной к эффективной коммуникации, критическому мышлению и саморазвитию в условиях быстро меняющегося информационного ландшафта. В этом контексте особую актуальность приобретает проблема целенаправленного развития так называемой «языковой личности» учащихся, как её в своих трудах называл академик В.В. Виноградов. Под самим же термином мы понимаем человека, обладающего умениями, способностями и характеристиками, обеспечивающими восприятие, понимание, воспроизведение и создание им речевых произведений [1]. Развитая языковая личность является фундаментом для успешной социализации и профессиональной деятельности. Федеральные государственные образовательные стандарты также акцентируют внимание на развитии коммуникативных универсальных учебных действий, что напрямую связано с уровнем сформированности языковой личности. Поиск эффективных средств ее развития обусловлен как глобальными социокультурными трансформациями, так и парадигмальными изменениями в педагогической науке. Одним из таких средств, обладающих значительным дидактическим и развивающим потенциалом, выступает метод проектов (проектирование). Однако, несмотря на широкое распространение проектной деятельности, ее специфические возможности как инструмента целенаправленного и системного развития именно языковой личности учащегося зачастую используются не в полной мере, что определяет актуальность и практическую значимость нашего исследования.

На теоретическом уровне наше исследование опирается на концепцию языковой личности, разработанную в трудах Ю.Н. Караулова, В.И. Карасика, Г.И. Богина и др. Ключевой является многоуровневая модель Ю.Н. Караулова, выделяющая три уровня в структуре языковой личности: вербально-семантический (лексикон и грамматика), когнитивный (тезаурус личности, формирующий языковую картину мира) и прагматический (система мотивов, целей, установок, определяющих речевое поведение). Развитие языковой личности предполагает гармоничное совершенствование всех трех уровней [2]. Проектная деятельность (проектирование) как дидактический метод, восходящий к работам англоязычных педагогов Дж. Дьюи и У. Килпатрика, рассматривается как полифункциональное дидактическое

средство – интегративная педагогическая технология, предполагающая самостоятельную постановку проблемы, поиск и анализ информации, создание оригинального продукта и его презентацию. Такой подход способствует формированию самостоятельности, критического мышления и коммуникативных навыков.

Цель исследования заключается в теоретическом обосновании и определении педагогических условий использования проектирования как средства развития языковой личности учащихся в образовательном процессе. Для достижения этой цели исследование решает несколько задач: уточняется содержание и структура понятия «языковая личность» применительно к задачам школьного образования; анализируется дидактический потенциал метода проектов для развития структурных компонентов языковой личности; выявляются и характеризуются типы учебных проектов, обладающие наибольшим потенциалом для этого развития; определяется и теоретически обосновывается комплекс педагогических условий, обеспечивающих эффективность использования проектной деятельности в данном контексте.

Теоретический анализ в свою очередь позволяет выделить комплексное воздействие проектной деятельности на развитие языковой личности. На вербально-семантическом уровне активизация речемыслительной деятельности в процессе решения проектных задач (поиск, обработка информации, создание текста, презентация) объективно требует расширения словарного запаса, освоения терминологии и совершенствования грамматического строя речи. Далее, на когнитивном уровне формирование тезауруса происходит через погружение в проблемное поле проекта, что стимулирует освоение новых понятий, установление логических связей и осмысление взаимосвязей языка и действительности, способствуя развитию мышления и конструированию индивидуальной картины мира. И, наконец, прагматический уровень развивается посредством включения учащихся в разнообразные коммуникативные ситуации, связанные с реализацией проекта (планирование, взаимодействие, защита проекта), что требует осознания коммуникативных намерений, выбора адекватных языковых средств, освоения социальных ролей и коммуникативных стратегий. Особую роль здесь играют исследовательские, творческие, информационные и ролевые/игровые проекты.

Для максимальной реализации потенциала проектирования в развитии языковой личности необходимо соблюдение ряда специфических педагогических условий. Эффективность обеспечивается четкой постановкой языковых и речевых задач на всех этапах проекта, качественной лингвистической и информационной поддержкой учащихся, а также ориентацией на создание личностно значимого проектного продукта, мотивирующего к качественному языковому оформлению. Мы также считаем, что последний критерий (личностная мотивация, то есть заинтересованность ученика в реализации проекта) может играть первостепенную роль в данном процессе. Не менее важна систематическая организация рефлексии полученного языкового и речевого опыта, создание поддерживающей и стимулирующей коммуникативной среды, где поощряется сотрудничество и отсутствует боязнь ошибок. Ключевым условием также является интеграция различных видов речевой деятельности – чтения, письма, аудирования и говорения – в структуру проектной работы.

Теоретический анализ подтверждает значительный потенциал проектной деятельности как комплексного педагогического средства для развития языковой личности на всех ее структурных уровнях. Проектирование создает мотивированные условия для активного применения языка, способствует развитию речемыслительных навыков, обогащению тезауруса и формированию коммуникативной компетенции. Дальнейшая разработка данной проблематики предполагает переход к практическому этапу исследования, включающему: предложение или выделение конкретных способов воздействия проектирования на языковую личность учащихся, предложение схемы или модели для проектирования учебной деятельности, направленной на различные аспекты языковой личности (например, расширение словарного запаса, отработка грамматики, развитие коммуникативных навыков) с учетом интеграции технологий и цифровых инструментов в проектную деятельность,

разработка стратегии эффективного внедрения проектной деятельности в учебных заведениях с учетом таких факторов, как планирование урока, распределение ресурсов и поддержка учащихся. Практическая значимость исследования заключается не только в возможности использования теоретических выводов для совершенствования методики преподавания языковых дисциплин, но и в предложении конкретного, апробированного инструментария, который может быть внедрен в образовательную практику для целенаправленного формирования коммуникативно-активной, рефлексирующей, творческой языковой личности современного ученика. Результаты эмпирической части позволят оценить реальную эффективность предложенного подхода и внести необходимые коррективы в разработанную методическую систему.

Литература и источники

1. Кузьмина О. С., Полукаров В. В. Исторические и методологические аспекты формирования языковой личности в педагогике // Вестник Пензенского государственного университета. – 2013. – №. 3. – С. 3-8.
2. Караулов Ю. Н. Русский язык и языковая личность. – Едиториал УРСС, 2003.

Научный руководитель – доктор филол. наук, профессор Каменева В.А., ФГБОУ ВО «Кемеровский государственный университет»

УДК 881

Курячий М.Е. **ТЕОРИИ УСВОЕНИЯ ВТОРОГО ЯЗЫКА И ИХ ПРАКТИЧЕСКОЕ ПРИМЕНЕНИЕ В ЯЗЫКОВОМ КЛАССЕ**

ФГБОУ ВО «Кемеровский государственный университет»
margonessa260503@yandex.ru

В настоящее время существует большое количество теорий, подходов и различных моделей усвоения второго языка. Однако их практическое применение в языковом классе требует определенных условий реализации. Преподавателям необходимо правильно использовать данные модели, исходя из личности самих обучающихся, а также возможностей, которые предоставляются во время проведения урока.

Рассмотрим несколько теорий, которые занимают центральное место в исследовании теории усвоения второго языка (SLA). Реджинальд Эллис рассматривает в своей работе 7 моделей (теорий) - модель аккультурации (The Acculturation Model), теорию аккомодации (Accommodation Theory), теорию дискурса (Discourse Theory), модель редактора (The Monitor Model), модель вариативной компетенции (The Variable Competence Model), гипотезу универсальности (The Universal Hypothesis) и нейрофункциональную теорию (A Neurofunctional Theory) [1]. Эллис считает, что данные теории описывают сам процесс усвоения языка, то есть, как и почему это происходит.

Модель аккультурации предполагает процесс адаптации в новую культуру. Усвоение второго языка является одним из аспектов аккультурации, степень приобщения обучающегося к изучаемой языковой группе определяет его уровень владения вторым языком. Данная модель эффективна при обучении с носителем языка, а также при работе с аутентичными материалами. На процесс усвоения языка влияют социальные и психологические факторы, с которыми обучающийся сталкивается. Они могут быть положительными и отрицательными. К положительным факторам можно отнести благоприятную образовательную среду; ситуации, когда культура обучающегося схожа с культурой изучаемого языка – языки, входящие в одну языковую семью. К отрицательным факторам относят языковой и культурный шок, отсутствие мотивации, наличие существенных различий между культурами языков [1]. Данные ситуации могут привести к тому, что обучающиеся не будут способны перейти на другой уровень

владения языка. Таким образом, модель аккультурации наиболее эффективна при обучении непосредственно с носителями языка, однако в рамках языкового класса это невыполнимое условие. Поэтому в процессе обучения необходимо снизить влияние отрицательных социальных и психологических факторов. Для этого преподаватель должен уделять особое внимание грамматическим темам, которые не встречаются в родном языке, подбирать для работы на уроке аутентичные материалы, а также давать лингвострановедческие знания о культуре страны, язык которой изучается.

Исследованием теории аккомодации занимался Говард Джайлс. Данная теория описывает как стиль речи может меняться в зависимости от обстановки вокруг и людей, с которыми находится говорящий. Теория аккомодации проявляется в том случае, когда обучающиеся работают в парах или группах, выполняя упражнения на говорение. Реджинальд Эллис считает, что мотивация является основным фактором, определяющим уровень владения второго языка. Для этого в языковом классе необходимо выстроить благоприятную учебную среду. Тернер и Вест выдвинули предположение, что готовность поддерживать разговор определяется тем, насколько похожи или непохожи собеседники, так как на коммуникацию влияют не только коммуникативные ситуации, а также сама личность говорящего [2]. Если у обучающегося высокая мотивация поддерживать разговор, то у него также будет хорошая практика говорения. Манера речи, поведение и слова, которые использует говорящий, также могут меняться в зависимости от окружения, именно поэтому работа в группах и парах очень важна на уроке. В разговоре с учителем обучающийся не может руководствоваться теми социальными нормами, что и при разговоре со своим сверстником, в связи с этим нет практики говорения. Для этого преподавателю необходимо чаще организовать работу в группах или парах таким образом, чтобы говорящим было комфортно выражать свое мнение, а также давать темы для практики говорения, которые актуальны для обучающихся.

Теория дискурса, предложенная Э. Хэтч, рассматривает сходства процессов усвоения родного языка и второго языка. Данная теория находит свое применение среди детей, которые еще не способны ни читать, ни писать. То есть усвоение языка происходит через общение. Реджинальд Эллис сформулировал несколько принципов данной теории [1]. Носители языка адаптируют свою речь под речь обучающегося, чтобы согласовать смысл, то есть в рамках языкового класса преподаватель выступает собеседником, который отвечает и корректирует свою речь в зависимости от того, что хочет сказать именно обучающийся. Другим принципом является порядок изучения тем и правил языка в зависимости от частотности их употребления. Таким образом, обучающиеся изучают ту грамматическую или лексическую тему, которую они начали использовать в процессе своей речи. Например, ученик захотел рассказать какую одежду он сегодня надел, преподаватель изучает с ним лексику по теме «одежда» и фразу I’m wearing…

Модель редактора (гипотезы входного материала) выдвинута американским психолингвистом Стивеном Крашеном и описывает пять гипотез, с помощью которых осуществляется усвоение второго языка. Существует внутренний редактор, который обучающиеся используют для исправления своей подсознательной речи, и только после этого они начинают ее воспроизводить. Крашен утверждает, что его функции ограничены и существуют условия использования данного редактора [1]. Преподаватель должен давать несколько минут или секунд обучающимся на обдумывание ответа, так как на исправление своей речи нужно достаточно времени. Внимание должно уделяться грамматической форме, а не значению, так как именно грамматика дается сложнее обучающимся. Из этого выходит третье условие – необходимо знание правил. Если ученики только изучают тему, то на доске должна быть обязательно схема-шаблон того, как они должны отвечать при выполнении задания. Также Крашен говорит о важности мотивации, уверенности и уровне тревожности самих обучающихся. Ученики с высокой мотивацией и уверенностью в себе и низким уровнем тревожности получают и выдают большое количество информации, ученики с противоположными показателями получают и выдают меньшее количество информации [1].

Поэтому преподаватель должен организовать положительный учебный климат в языковом классе, правильно исправлять ошибки учеников, чтобы у них не терялась уверенность в себе.

Модель вариативной компетенции рассматривает процесс использования языка и сам продукт этого процесса. Процесс использования языка понимается как связь между знанием правил и способностью его использовать. Продуктом языка является подготовленная или неподготовленная речь. Первая связана со спонтанным общением, повседневным разговором, вторая требует осознанного мышления и проработку содержания. Неподготовленная речь может быть выражена в письменных работах и подготовленных выступлениях [1]. Таким образом, усвоение языка происходит при наличии обоих продуктов. Задания, связанные с использованием подготовленной речи, эффективнее давать на дом, так как для этого нужно время, или отводить большую часть урока на их выполнение. Примерами таких заданий являются доклады, написание письма или рассказа, составление монолога. Обучающиеся могут использовать неподготовленную речь на любом этапе урока. В начале – преподаватель задает вопросы, например, какая сегодня погода, что ты делал на выходных и т.д. При выполнении заданий – вопросы по тексту, или вопросы, которые будут подводить к заданиям или теме урока и т.д.

Гипотеза универсальности, или теория универсальной грамматики, рассматривает важность не языковой среды, а личности самого обучающегося. Хомский считает, что у каждого человека есть врожденные способности к изучению языка, и влияние внешних факторов незначительно [3]. При усвоении второго языка обучающиеся сравнивают его со своим родным языком, который они усвоили в раннем возрасте без теоретических знаний. Хомский убежден, что усвоение языка начинается с работы с синтаксическими структурами. Обучающиеся, как дети в раннем возрасте, начинают использовать услышанные слова и фразы, не зная при этом букв.

В нейрофункциональной теории Ламенделла рассматривает связь между определенными областями головного мозга и способностью усвоения языка. Нейрологические объяснения языка связаны с описанием работы правого полушария и областей левого полушария - преимущественно зон Вернике и Брока, которые связаны с пониманием и продуцированием языка. При обучении языку преподаватель должен учитывать, как данные области мозга функционируют в разном возрасте. Разграничивают два типа усвоения языка – в возрасте от двух до пяти лет и изучение языка в учебной аудитории или в естественных условиях после пяти лет [1]. Так, в зависимости от сензитивного периода у обучающегося, преподаватель выбирает, что эффективнее будет для усвоения языка. Например, дети от двух до пяти лет легче запоминают лексику, у них только развивается осознанная речь, с ними нужно играть, следовательно, новые слова учить в игровой форме. При обучении в языковом классе в начальной школе они уже способны на коммуникацию с другими обучающимися, поэтому на уроке должна быть разговорная практика.

Таким образом, не все теории усвоения второго языка могут быть применимы в полной мере при обучении в языковом классе. Так, модель аккультурации наиболее эффективна при прямой работе с носителями языка, что является трудновыполнимым условием в рамках класса. Некоторые теории способны использоваться одновременно на практике – например, модель вариативной компетенции и модель редактора. Однако существуют и те подходы, в которых факторы, влияющие на усвоения языка, являются разными – например, гипотеза универсальности делает упор на врожденных способностях человека, а для теории аккомодации важно внешнее окружение. Преподавателю иностранного языка необходимо быть знакомым с данными теориями, так как именно они играют ключевую роль в понимании того, как обучающиеся способны овладеть вторым языком.

Литература и источники

1. Ellis, R. Understanding Second Language Acquisition / R. Ellis. – Oxford University Press, 1985. – 251-275 с.
2. Atalay, Ö. Accommodation Theory and Language Teaching / Ö. Atalay. – Nuans Publishing, 2015. – 98 с.
3. Залевская, А. А. Введение в теорию учебного двуязычия: учебник для магистрантов / А. А. Залевская. – Тверь: Твер. гос. ун-т. – 2016. – 141-145 с.

Научный руководитель – канд. пед. наук, доцент кафедры переводоведения и лингвистики Новоклинова А.В., ФГБОУ ВО «Кемеровский государственный университет»

УДК 37.711

Плешкова В.О. **ИНДИВИДУАЛИЗАЦИЯ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ ЛЕКСИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ (НА ПРИМЕРЕ КИТАЙСКОГО ЯЗЫКА)**

ФГБОУ ВО «Кемеровский государственный университет»
Vladavp11@gmail.com

В настоящее время одной из главных целей государственной политики является становление цифрового общества. Цифровая эпоха оказывает ключевое влияние на все сферы жизни современного общества, в том числе на сферу обучения.

Основой нормативно-правовой базы, нацеленной на становление цифрового образования и общества в Российской Федерации, является Указ Президента РФ от 09.05.2017 № 203 «О Стратегии развития информационного общества в РФ на 2017–2030 годы». Данная стратегия устанавливает пути и порядок реализации государственной политики в области применения государственными организациями информационных и коммуникационных технологий при предоставлении услуг гражданам страны.

Для успешного формирования иноязычной лексической компетенции в условиях индивидуализации процесса обучения, образование на современном этапе требует создания специальных условий, предполагающих использование индивидуализированных форм и методов обучения. Одной из таких форм выступает онлайн-обучение студентов во внеаудиторное время.

Актуальность обучения с использованием онлайн-технологий обусловлена необходимостью соответствия образовательного процесса современным требованиям и условиям. Курсы, размещенные на сетевых платформах, предоставляют студентам возможность гибкого обучения. Это означает, что каждый может выбрать комфортный темп изучения материала и удобное для занятий время.

Для выявления существующих трудностей и проблем в процессе изучения китайского языка нами был проведен опрос студентов второго курса направления «Лингвистика» Кемеровского государственного университета. 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.

Результаты опроса показали, что существует проблема усвоения студентами лексического материала на китайском языке. Лексика китайского языка – это сложное многокомпонентное явление, процесс ознакомления с которым происходит в несколько этапов. В связи с этим времени, отведенным на занятие в аудитории, может быть недостаточно для пошагового и полноценного изучения. Опрошенные также отмечали, что онлайн-инструменты, по их мнению, могли бы существенно помочь в обучении и упростить этот процесс. Однако,

информационно-коммуникационные технологии для обучения лексике не используются ими для решения данной проблемы.

В соответствии с проведенным анализом и выявлении потребностей студентов нами был разработан детализированный план онлайн-курса, включающий в себя модули (темы) обучения, цели обучения в рамках каждого модуля, урочную структуру, задания для выполнения (подразделяющиеся на тренировочные и оцениваемые) и дополнительные материалы для самостоятельного изучения. Модульная структура курса способствует реализации индивидуального подхода в обучении, позволяя выбирать комфортный темп для освоения материала. Содержание курса соответствует рабочим программам, утвержденным в Кемеровском Государственном университете.

Программа курса предполагает ознакомление с основными лексическими темами, необходимыми для общения на повседневные темы на китайском языке. Каждая тема представляет собой отдельный модуль курса, разработанный нами с учетом потребностей студентов.

Структура каждого модуля разработана согласно методике PPP – presentation, practice, production. Данная методика подходит для изучения лексического или грамматического материла в 3 этапа: презентация новой информации, практика, и ее воспроизведение. Согласно методике, каждый модуль разработанного нами онлайн-курса содержит лексический материал для изучения, задания на его отработку и самостоятельное воспроизведение.

Первый этап (презентации) происходит через ознакомление с теоретическим материалом, представленным в видео, текстовом и графическом фрагментах. Представление материала в разных форматах предоставляет студентам выбор наиболее удобного для них представления информации, а также соответствует принципу наглядности. На этапе практики студентам предложены задания различного формата: ответ в свободной форме, тестирование, задачи на соотнесение материала. Стоит отметить, что задания расположены последовательно по принципу усложнения. Последний этап (воспроизведения) предполагает выполнения заданий на описание картинки или моделирования конкретной ситуации и требует от студентов свободного развернутого ответа.

В рамках проведенного опытно-экспериментального исследования нами были определены педагогические условия, необходимые для реализации индивидуализации в обучении студентов вуза и формирования иноязычной лексической компетенции. К таким условиям относится внедрение информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) в образовательный процесс, а также их последовательное и регулярное использование в процессе обучения и на этапе контроля и оценки сформированности лексических умений и навыков.

Одним из основных условий формирования иноязычной лексической компетенции выступает создание возможностей для совершенствования имеющихся лексических навыков, чему в значительной степени способствует использование информационно-коммуникационных технологий.

Кроме того, ИКТ представляют собой современный способ передачи знаний, соответствующий высоким стандартам содержания образования. Одним из основных педагогических условий формирования иноязычной лексической компетенций с использованием ИКТ является наличие соответствующей компетенции у обучающихся и преподавателей.

Ключевым принципом формирования иноязычной лексической компетенции также выступает принцип наглядности. В рамках нашего опытно-экспериментального исследования этот принцип достигается с помощью ИКТ, что способствует эффективному усвоению представленного лексического материала. Электронные платформы и сервисы для создания лексических онлайн-карт позволяют визуализировать материал, создавать тематические модули и производить группировку, а также проводить самоконтроль обучения путем формирования блока отдельных карт по принципу успешности освоения.

Еще одним важным педагогическим условием для формирования иноязычной лексической компетенции является последовательное и регулярное использование ИКТ в процессе обучения. В нашем исследовании подчеркивается, что систематическое и пошаговое использование ИКТ способствует эффективному овладению иноязычной лексической компетенцией.

Стоит отметить, что последовательное и регулярное использование ИКТ важно также и на этапе оценки сформированности лексических умений и навыков студентов. Процесс формирования иноязычной лексической компетенции рассматривается как управляемая система, где контроль играет важную роль.

Таким образом, анализ представленных педагогических условий, необходимых для успешного формирования иноязычной лексической компетенции, показывает, что информационно-коммуникационные технологии играют важную роль в данном процессе. Пошаговое и последовательное использование ИКТ в процессе обучения способствует овладению иноязычной лексикой, а также усилению мотивации к изучению иностранного языка, что подчеркивает значимость интеграции ИКТ в образовательный процесс.

Литература и источники

1. Зверева Л.Г. Этапы и пути становления цифрового образования в России / Л.Г. Зверева, А.Г. Ткачева // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. – 2019 [Электронный ресурс]/ Режим доступа: http:// cyberleninka.ru/article/n/etapy-i-puti-stanovleniya-tsifrovogo-obrazovaniya-v-rossii/viewer (дата обращения: 29.03.2025).
2. Shikai A. A. THE PRESENTATION - PRACTICE - PRODUCTION METHOD AS A WAY OF RAISING GRAMMATICAL AWARENESS FOR LANGUAGE - MAJORING STUDENTS' GRAMMATICAL COMPETENCE DEVELOPMENT // StudNet. 2022. №5. [Электронный ресурс] / Режим доступа: https://cyberleninka.ru/article/n/the-presentation-practice-production-method-as-a-way-of-raising-grammatical-awareness-for-language-majoring-students-grammatical (дата обращения: 01.04.2025).

Научный руководитель – к.пед.н, доцент кафедры переводоведения и лингвистики Новоклинова А.В., ФГБОУ ВО «Кемеровский государственный университет»

УДК 373:811

Федорова А.П. **УЧАСТИЕ РОДИТЕЛЕЙ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ**

ФГБОУ ВО «Кемеровский государственный университет»
anastasiademidenkold@gmail.com

Участие родителей в процессе обучения иностранным языкам младших школьников является важнейшей составляющей успешного усвоения материала детьми. Научные исследования подтверждают улучшение результатов и повышение мотивации детей в изучении иностранных языков при высокой вовлеченности родителей в учебный процесс.

Каждый родитель имеет возможность принимать участие в процессе освоения иностранного языка совместно с ребенком, даже если не обладает знанием изучаемого языка. Именно родители способны сделать обучение ребенка максимально эффективным, и для этого существует несколько обоснованных причин. Во-первых, родитель выступает в роли примера и авторитета, значимого взрослого в жизни ребенка, что способствует повышению его мотивации к обучению. Во-вторых, именно родитель обладает глубоким пониманием интересов, характера, особенностей и увлечений своего ребенка, что позволяет выстроить процесс обучения в соответствии с его потребностями. В-третьих, родитель имеет

возможность организовать занятия на регулярной основе, что крайне важно для достижения устойчивых результатов в изучении языка.

Дж. Эпштейн, американский исследователь в области образования, разработал модель вовлеченности родителей, в которой выделяет шесть основных типов участия:

1. Поддержка в образовании: включает в себя не только формирование дома благоприятной атмосферы для учебной деятельности, но и создание языковой среды.

2. Домашнее обучение: участие родителей в выполнении домашних заданий помогает детям лучше усваивать материал и развивать навыки, необходимые для изучения языка.

3. Коммуникация: сотрудничество между родителями и учителями способствует обмену информацией о прогрессе ребенка, своевременному выявлению трудностей и поиску путей их решения.

4. Участие в образовательных мероприятиях: посещение языковых клубов, конкурсов и других мероприятий повышает интерес к языкам и культуре, расширяет кругозор ребенка.

5. Участие в школьной жизни: активное вовлечение родителей в мероприятия школы способствует формированию положительной атмосферы и стимулирует детей к активной жизненной позиции.

6. Работа в школьных комитетах и советах: родители могут влиять на решения, касающиеся учебных программ, организации дополнительных дисциплин, опираясь на интересы и увлечения своих детей.

Каждый из этих типов участия не только положительно влияет на ребенка, изучающего иностранный язык, но и укрепляет отношения между членами семьи. [1]

Существует множество способов вовлечения родителей в процесс изучения иностранных языков совместно с детьми младшего школьного возраста. Одним из наиболее эффективных методов является совместное прослушивание детских песен. Музыкальное сопровождение способствует быстрому запоминанию грамматических конструкций и базовой лексики.

Не менее действенным способом является совместный просмотр коротких видеороликов и мультфильмов. Эмоции персонажей и события, происходящие на экране, помогают понять смысл произносимых фраз. Со временем словарный запас ребенка увеличивается, и он начинает распознавать все больше фраз в речи своих любимых героев, что, в свою очередь, повышает мотивацию к изучению языка.

Чтение детских книг с яркими иллюстрациями и комиксов также оказывает положительное воздействие на восприятие иностранного языка ребенком. Родитель, не владеющий языком, может воспользоваться онлайн-переводчиком для прослушивания фраз из книги или найти в Интернете её аудиоверсию. Многократное прослушивание книги способствует тому, что со временем ребенок начинает читать ее самостоятельно. Это позволяет не только расширить словарный запас, но и развивать навыки чтения.

Видеоигры на иностранном языке могут стать эффективным инструментом для изучения новой лексики. Они демонстрируют ребенку практическое применение изучаемого языка как средства общения, что показывает ребенку важность и актуальность изучения иностранного языка.

Для закрепления материала, изученного в школе, эффективным способом является использование настольных игр. Любую настольную игру можно адаптировать под конкретные грамматические или лексические темы. Совместное времяпровождение за настольными играми также способствует укреплению семейных отношений.

Для развития навыков разговорной речи целесообразно использовать ролевые игры. Разыгрывание типичных жизненных ситуаций поможет ребенку запомнить разговорные фразы и закрепить их в активном использовании.

С целью развития навыков письменной речи родители могут предложить детям заниматься совместным ведением дневника на иностранном языке, где все члены семьи будут иметь возможность фиксировать свои мысли, идеи или события.

Кроме того, родители могут организовать переписку ребенка с его сверстниками и одноклассниками. Общение может осуществляться как через социальные сети, так и с помощью бумажных писем, которые могут содержать фотографии и небольшие подарки, что повысит мотивацию к общению.

Немаловажным фактором в освоении иностранного языка ребенком является создание языковой среды в домашних условиях. Языковая среда представляет собой совокупность различных факторов, способствующих погружению в изучаемый язык. Прежде всего, следует учитывать, что ребенку необходим пример для подражания, и в данном случае таким примером могут выступать родители.

Родители, находясь рядом с ребенком, должны активно участвовать в процессе изучения языка: читать книги, слушать музыку и смотреть сериалы на иностранном языке. Важно создать условия, при которых ребенок сможет также слушать детские песни и смотреть мультфильмы на английском языке, подражая родителю.

Рекомендуется организовать английскую библиотеку, выделив отдельные полки для английских журналов и книг. Кроме того, следует обустроить английскую игровую зону, которая будет включать настольные, карточные, компьютерные и активные игры. [2]

Привычные занятия в доме, такие как зарядка или приготовление пищи, могут сопровождаться комментариями на изучаемом языке, что будет способствовать более глубокому усвоению материала. Кроме того, можно скачать мобильные приложения, которые помогут ребенку изучать иностранный язык с нуля.

Активное вовлечение родителей в образовательный процесс повышает мотивацию детей и улучшает их результаты в учебной деятельности. К этому выводу пришли и специалисты Центра социально-экономического развития школы Института образования НИУ ВШЭ М. Гошин и Т. Мерцалова. В рамках исследования «Типы родительского участия в образовании, социально-экономический статус семьи и результаты обучения» (2018) были опрошены 4 тысячи семей, в результате чего было выделено несколько уровней родительской активности: нулевой, первый (базовый), средний и высший. Нулевой уровень, когда родители не контролируют образовательный процесс, приводит к низким оценкам обучающихся. На базовом уровне члены семьи контролируют успеваемость ребенка и поддерживают контакт с учителями. Результаты детей оказываются значительно выше. На высшем уровне вовлеченности, когда родители участвуют в управлении школой и принимают решения о ее развитии, дети демонстрируют наивысшие результаты в обучении. Это исследование таким образом подтверждает важность активного участия членов семьи в образовательном процессе и подчеркивает, что успехи детей в учебе напрямую зависят от вовлеченности родителей. [3]

В период прохождения педагогической практики мною был проведен опрос среди родителей младших школьников, результаты которого отображены на Рисунке 1 - Отметки по иностранному языку и Рисунке 2 - Виды активности дома.



Рисунок 1 – Отметки по иностранному языку



Рисунок 2 – Виды активности дома

Анализ результатов опроса показал зависимость успехов детей от уровня вовлеченности в образовательный процесс их родителей. Из предложенных 11 позиций родители детей, которые получают в течение четверти преимущественно отметки «4», «5», выбирали от 3 до 11 позиций. Родители, ребёнок которых получает «3», «4», отмечали от 1 до 5 позиций. Дети, которые получают отметки «2», «3», «4», взаимодействуют с родителями по 1-2 позициям. Стоит отметить, что большинство родителей выбрало строку «Совместное выполнение домашнего задания с родителем или репетитором» независимо от отметок ребенка.

Таким образом, результаты исследования подчёркивают значимость участия родителей в изучении иностранного языка их детьми. Поддержка, мотивация и совместные занятия не только улучшают языковые навыки ребёнка, но и формируют позитивное отношение к обучению, способствуют укреплению семейных связей.

Литература и источники

1. Newman, Nicole & Northcutt, Alesha & Farmer, Aarek & Black, Bryan. (2019). Epstein's Model of Parental Involvement: Parent Perceptions in Urban Schools. Language Teaching and Educational Research. 2. 81-100. 10.35207 / later.559732.

2. Малкина, Н. А. Иноязычная развивающая среда и ее характеристики // Раннее обучение английскому языку: теория и практика. Сборник научно-методических статей. / Печатается по решению кафедры раннего обучения иностранным языкам РГПУ им. А. И. Герцена. – СПб.: «ДЕТСТВО-ПРЕСС». – 2004. – 112 с.

3. Гошин М. Е., Мерцалова Т. А. Типы родительского участия в образовании, социально-экономический статус семьи и результаты обучения // Вопросы образования. – 2018. – №3. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/tipy-roditelskogo-uchastiya-v-obrazovanii-sotsialno-ekonomicheskiy-status-semi-i-rezultaty-obucheniya (дата обращения: 01.04.2025).

Научный руководитель – кандидат педагогических наук, доцент Новоклинова А. В., ФГБОУ ВО «Кемеровский государственный университет»

Авторский лист

1. Морозова Ирина Станиславовна, доктор психологических наук, профессор зав. кафедрой педагогики и психологии, директор Института образования КемГУ, почетный работник сферы образования РФ, член-корреспондент САН ВШ.

2. Андреева Екатерина Евгеньевна, старший преподаватель кафедры педагогики и педагогической компаративистики ФГАОУ ВО Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург.

3. Васькина Ольга Эдуардовна, кандидат культурологии, доцент кафедры теории и методики преподавания гуманитарных дисциплин. зам. директора по науке Института Образования КемГУ
4. Вдовиченко Елизавета Анатольевна, кандидат филологических наук, доцент кафедры теории и методики преподавания гуманитарных дисциплин Институт Образования КемГУ
5. Дзвоник Вероника Петровна, старший преподаватель кафедры журналистики, русской литературы и медиакоммуникаций ИФИЯМ КемГУ, начальник пресс-службы КемГУ.
6. Дивеев Данила Васильевич, ассистент кафедры педагогики и психологии Института Образования КемГУ.
7. Дивеева Карина Дмитриевна, ассистент кафедры педагогики и психологии Института Образования КемГУ.
8. Донская Наталья Юрьевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и методики обучения и воспитания ФГБОУ ВО «Сахалинский государственный университет»
9. Желонкина Елена Сергеевна, начальник отдела международного сотрудничества КемГУ.
10. Красильникова Оксана Сергеевна, кандидат философских наук, доцент кафедры теории и методики преподавания гуманитарных дисциплин Институт Образования КемГУ.
11. Маркова Кристина Юрьевна, старший преподаватель кафедры теории и методики преподавания гуманитарных дисциплин. Институт Образования КемГУ.
12. Новоклинова Анна Владимировна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры переводоведения и лингвистики ИФИЯМ КемГУ.
13. Садовская Ксения Сергеевна, преподаватель лечебное дело КемГМА, врач-невролог, лфк.
14. Фесикова Оксана Валерьевна, кандидат философских наук, доцент кафедры социально-гуманитарных наук. Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Воронежский государственный лесотехнический университет имени Г.Ф. Морозова», г. Воронеж.
15. Шамовская Татьяна Владимировна, кандидат философских наук, доцент, доцент кафедры акмеологии и психологии развития Института Образования КемГУ.
16. Шаповалова Надежда Павловна, преподаватель Саранский высший гуманитарно-технический колледж им. А.Кунанбаева, г. Сарань. Р-ка Казахстан.
17. Шурова Лина Николаевна, кандидат исторических наук, учитель истории МБОУ «Гимназия №17, г.Кемерово.

1. Анисимова Мария Евгеньевна,
Организация, город: Кемеровский государственный университет, г. Кемерово
Факультет, курс, группа: Институт образования, 2 курс магистратуры, гр. ПОУОм-231
E-mail: anisimovamariya90@gmail.com
2. Антонюк Кристина Сергеевна
Организация, город: Кемеровский государственный университет, г. Кемерово
Факультет, курс, группа: Институт образования, 1 курс магистратуры, ПОПИОПОм-241
E-mail: kristina02062010@yandex.ru
3. Апальчук Виктория Романовна
Организация, город: Кемеровский государственный университет, г. Кемерово
Факультет, курс, группа: Институт образования, 4 курс, гр. ППО-211
E-mail: apalcukviki@gmail.com
4. Атаманенко Ульяна Алексеевна
Организация, город: Кемеровский государственный университет, г. Кемерово
Факультет, курс, группа: 1 курс, ПОИнОм-241

E-mail: atamanenko.ulyana@mail.ru
5. Атаманенко Юлия Алексеевна
Организация, город: Кемеровский государственный университет, г. Кемерово
Факультет, курс, группа: 1 курс, ПОИнОм-241
E-mail: meowjulia22@mail.ru
6. Бахтияров Вильдан Хилгатович
Организация, город: Уфимский университет науки и технологий (Нефтекамский филиал), г. Нефтекамск
Факультет, курс, группа: Гуманитарный факультет, 1 курс, Ю-101БН
E-mail: vildan.bakhtiyarov@bk.ru
7. Беленкова Карина Андреевна
Организация, город: Кемеровский государственный университет, г. Кемерово
Факультет, курс, группа: Институт экономики и права, 1 курс, гр. ГМУ 248
E-mail: Ka16pi7@vk.com
8. Беляйкина Светлана Сергеевна
Организация, город: Кемеровский государственный университет, г. Кемерово
Факультет, курс, группа: Институт образования, гр. ПОАН-201
E-mail: 00240102@mail.ru
9. Белякова Мария Николаевна
Организация, город: Кемеровский государственный университет, г. Кемерово
Факультет, курс, группа: Институт образования, гр. ППО-241
E-mail: mb67342@yandex.ru
10. Бизяев Георгий Андреевич
Организация, город: Кемеровский государственный университет, г. Кемерово
Факультет, курс, группа: ИИТ, 1 курс, КиТЭС-241
E-mail: Gosanb49@gmail.com
11. Бобкевич Наталья Николаевна
Организация, город: Кемеровский государственный университет, г. Кемерово
Факультет, курс, группа: Институт образования, 1 курс магистратуры, ПОПИОПОм-241
E-mail: danet5507@yandex.ru
12. Бойко Дмитрий Андреевич
Организация, город: Кемеровский государственный университет, г. Кемерово
Факультет, курс, группа: Институт образования, 1 курс, ППОм-241
E-mail: molnixd@mail.ru
13. Боярская Дарья Александровна
Организация, город: Кемеровский государственный университет, г. Кемерово
Факультет, курс, группа: Институт образования, 2 курс, ПОИЯм-231
E-mail: boyarskayadar@gmail.com
14. Бычкова Наталья Александровна
Организация, город: Кемеровский государственный университет, г. Кемерово
Факультет, курс, группа: Институт образования, 2 курс, ПОПИОПОМ-231
E-mail: n-bychkova@inbox.ru
15. Васькин Денис Викторович
Организация, город: Кемеровский государственный университет, г. Кемерово
Факультет, курс, группа: Институт образования, 2 курс, ПОПИОПОМ-231
E-mail: vaskindenis@yandex.ru
16. Васькин Тимофей Денисович
Организация, город: Кемеровский государственный университет, г. Кемерово
Факультет, курс, группа: Институт инженерных технологий, 3 курс, гр. КиТЭС-221
E-mail: Timofey-vaskin@mail.ru

17. Верещак Анастасия Александровна
Организация, город: Кемеровский государственный университет, г. Кемерово
Факультет, курс, группа: Институт образования, 3 курс, ПОАН-221
E-mail: veresaknasta23@gmail.com
18. Воженникова Елизавета Дмитриевна
Организация, город: Кемеровский государственный университет, г. Кемерово
Факультет, курс, группа: Институт образования, 3 курс, ПОАН-201
E-mail: lizavetavozhennikova@yandex.ru
19. Ворожейкин Павел Юрьевич
Организация, город: Кемеровский государственный университет, г. Кемерово
Факультет, курс, группа: Институт образования, группа ППОм-241
E-mail: Kai2040@yandex.ru
20. Гиззатуллина Оксана Дамировна
Организация, город: Кемеровский государственный университет, г. Кемерово
Факультет, курс, группа: Институт образования, 5 курс, группа ПОАН-201
E-mail: oksana.antoshina.02@mail.ru
21. Главинская Варвара Андреевна
Организация, город: Кемеровский государственный университет, г. Кемерово
Факультет, курс, группа: Социально-психологический институт, аспирант 1-го года обучения
E-mail: varya.glavinskaya@list.ru
22. Голдобина Алина Витальевна
Организация, город: Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург
Факультет, курс, группа: Институт общественных наук, 2 курс, ОЭ-2331
E-mail: goldobinaalv@mail.ru
23. Горелова Полина Петровна
Организация, город: Новосибирский государственный аграрный университет
Факультет, курс, группа: Инженерный институт, 1 курс, группа 3106
E-mail: p.grlvaa@vk.com
24. Горбунова Кристина Владимировна
Организация, город: Кемеровский государственный университет, г. Кемерово
Факультет, курс, группа: Институт образования, 5 курс, группа ПОАН-201
E-mail: Kristina.g0rbunova@mail.ru
25. Дмитриева Ольга Сергеевна
Организация, город: Кемеровский государственный университет, г. Кемерово
Факультет, курс, группа: Институт образования, 2 курс, ПОИЯм-231
E-mail: o.s.dmitrieva@mail.ru
26. Егорова Кристина Андреевна
Организация, город: Кемеровский государственный университет, г. Кемерово
Факультет, курс, группа: Институт образования, 4 курс, гр. СДО-211
E-mail: kristina.polezhajkina@mail.ru
27. Емельяненко Екатерина Артемовна
Организация, город: Кемеровский государственный университет, г. Кемерово
Факультет, курс, группа: Институт образования, 1 курс, ППОм-241
E-mail: kulesovae854@gmail.com
28. Жарикова Софья Сергеевна
Организация, город: Кемеровский государственный университет, г. Кемерово
Факультет, курс, группа: Институт образования, 4 курс, группа ПОАН-201
E-mail: soni-2002e@mail.ru
29. Загайнова Анастасия Андреевна

Организация, город: Кемеровский государственный университет, г. Кемерово
Факультет, курс, группа: Институт образования, 1 курс, СДОмз-241
E-mail: Pion.02@bk.ru
30. Загорский Иван Васильевич
Организация, город: Кемеровский государственный университет, г. Кемерово
Факультет, курс, группа: Институт образования, 2 курс, ПОИО-231
E-mail: ivanzagorskij782@gmail.com
31. Зверев Данила Олегович
Организация, город: Кемеровский государственный университет, г. Кемерово
Факультет, курс, группа: Институт образования, 1 курс магистратуры, ПОПИОПОм-241
E-mail: finalaudiodesign@mail.ru
32. Зотова Елизавета Николаевна
Организация, город: Кемеровский государственный университет, г. Кемерово
Факультет, курс, группа: Институт образования, 2 курс (магистратура), ППОм-231
E-mail: eliz.zotova@mail.ru
33. Иванова Ольга Сергеевна
Организация, город: Институт развития образования Кузбасса, г. Кемерово
Факультет, курс, группа: аспирант 1-го года обучения
E-mail: gnedd@yandex.ru
34. Исламова Юлия Зульфатовна
Организация, город: Уфимский университет науки и технологий (Нефтекамский филиал), г. Нефтекамск
Факультет, курс, группа: Гуманитарный факультет, 1 курс, Ю-101БН
E-mail: fS0Sxb@yandex.ru
35. Киверина Анна Александровна
Организация, город: Кемеровский государственный университет, г. Кемерово
Факультет, курс, группа: Институт образования, 1 курс, ППОм-241
E-mail: kiverina_anna@mail.ru
36. Козлова Анастасия Евгеньевна
Организация, город: Кемеровский государственный университет, г. Кемерово
Факультет, курс, группа: Институт образования, 3 курс, ПОИО-221
E-mail: nastish.k06@gmail.com
37. Козлова Екатерина Сергеевна
Организация, город: Кемеровский государственный университет, г. Кемерово
Факультет, курс, группа: Институт образования, 2 курс, группа ПОИЯм-231
E-mail: kkatya02@mail.ru
38. Конькова Алина Евгеньевна
Организация, город: Кемеровский государственный университет, г. Кемерово
Факультет, курс, группа: Психолого-педагогическое образование, 1 курс, ППО-241
E-mail: alinakonkova20@mail.ru
39. Корнев Владислав Максимович
Организация, город: Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург
Факультет, курс, группа: Институт общественных наук, 2 курс, гр. СПП-2331
E-mail: Samsung.mylove@yandex.ru
40. Коробкова Виктория Викторовна
Организация, город: Кемеровский государственный университет, г. Кемерово
Факультет, курс, группа: факультет журналистики, 3 курс, группа Ж-221
E-mail: tekhartha_a@mail.ru
41. Коростелева Кристина Сергеевна

Организация, город: Кемеровский государственный университет, г. Кемерово
Факультет, курс, группа: Институт образования, 2 курс, ПОПИОПОМ-231
E-mail: k.korostelyova.86@mail.ru
42. Крупаченко Мария Андреевна
Организация, город: Кемеровский государственный университет, г. Кемерово
Факультет, курс, группа: Институт образования, 1 курс, ППОм-241
E-mail: krupachenko00@mail.ru
43. Курячий Маргарита Евгеньевна
Организация, город: Кемеровский государственный университет, г. Кемерово
Факультет, курс, группа: Институт образования, 4 курс, ПОАН-211
E-mail: margonessa260503@yandex.ru
44. Кустова Татьяна Андреевна
Организация, город: Российский государственный аграрный университет — МСХА имени К.А. Тимирязева, г. Москва
Факультет, курс, группа: Институт экономики и управления АПК, 1 курс, группа ДЭ 12-24
E-mail: tkustova086@gmail.com
45. Кунгурова Виктория Максимовна
Организация, город: Кемеровский государственный университет, г. Кемерово
Факультет, курс, группа: Институт образования, 2 курс, группа ПОРЯЛ-231
E-mail: VikaKunNeko@gmail.com
46. Красавин Иван Сергеевич
Организация, город: Кемеровский государственный университет, г. Кемерово
Факультет, курс, группа: Институт образования, ПОПИОПОм-241
E-mail: crasavin.iw@gmail.com
47. Курбанбаева Диана Тимуровна
Организация, город: Кемеровский государственный университет, г. Кемерово
Факультет, курс, группа: Институт образования, ПОПИОПОм-231
E-mail: kurbanbayeva1999@bk.ru
48. Лияскина Ирина Геннадьевна
Организация, город: Кемеровский государственный университет, г. Кемерово
Факультет, курс, группа: ТИПП, 4 курс, ПБ-211
E-mail: i.liyaskina@yandex.ru
49. Лорен Элина Владиславовна
Организация, город: Кемеровский государственный университет, г. Кемерово
Факультет, курс, группа: ИИТ, 2 курс, ПД-231
E-mail: loren-e17@mail.ru
50. Люц Вероника Андреевна
Организация, город: Кемеровский государственный университет, г. Кемерово
Факультет, курс, группа: ТИПП, 2 курс, ПБм-231
E-mail: veronichkalutz@mail.ru
51. Манаенко Вероника Петровна
Организация, город: Кемеровский государственный университет, г. Кемерово
Факультет, курс, группа: ПОПИОПОм-241
E-mail: riokemsu@yandex.ru
52. Масалкина Анна Олеговна
Организация, город: Научно-методический центр, г. Кемерово
Факультет, курс, группа: Институт образования, 1 курс, ПОПИОПОм-241
E-mail: annahud@mail.ru
53. Митина Алиса Денисовна
Организация, город: Кемеровский государственный университет, г. Кемерово

Факультет, курс, группа: ТИПП, 1 курс магистратуры, ПБм-241
E-mail: lisynchik04@mail.ru
54. Мишко Марина Денисовна
Организация, город: Сахалинский государственный университет
E-mail: mishko2021@inbox.ru
55. Морнева Екатерина Константиновна
Организация, город: Кемеровский государственный университет, г. Кемерово
Факультет, курс, группа: Институт инженерных технологий, 2 курс, ОТ-231
E-mail: mornevaek@kuzstu.ru
56. Мякишева Виктория Андреевна
Организация, город: Кемеровский государственный университет, г. Кемерово
Факультет, курс, группа: Институт образования, 1 курс магистратуры, СДОмз-241
E-mail: pavlovks1@mail.ru
57. Назарова Светлана Валерьевна
Организация, город: Кемеровский государственный университет, г. Кемерово
Факультет, курс, группа: Институт образования, 1 курс, ПОИнОм-241
E-mail: nazarowa2007@gmail.com
58. Неверова Елизавета Евгеньевна
Организация, город: Кемеровский государственный университет, г. Кемерово
Факультет, курс, группа: Институт истории и международных отношений, 1 курс, Тм-241
E-mail: lizanever@yandex.ru
59. Недобитко Ксения Александровна
Организация, город: Кемеровский государственный университет, г. Кемерово
Факультет, курс, группа: Институт образования, 1 курс, ППО-241
E-mail: nedobitkok@bk.ru
60. Новикова Ангелина Владимировна
Организация, город: Кемеровский государственный университет, г. Кемерово
Факультет, курс, группа: Институт образования, 1 курс, ППО-241
E-mail: novikova.angelin2004@gmail.com
61. Павлова Анастасия Юрьевна
Организация, город: Кемеровский государственный университет, г. Кемерово
Факультет, курс, группа: Институт образования, 1 курс магистратуры, СДОмз-241
E-mail: pavlovks1@mail.ru
62. Парамонов Артём Михайлович
Организация, город: Кемеровский государственный университет, г. Кемерово
Факультет, курс, группа: Институт образования, 1 курс, ПОИО-241
E-mail: paramonovartem2006@yandex.ru
63. Плешкова Владислава Олеговна
Организация, город: Кемеровский государственный университет, г. Кемерово
Факультет, курс, группа: Институт образования, 2 курс, группа ПОИЯм-231
E-mail: vladavp11@gmail.com
64. Плеханова София Александровна
Организация, город: Кемеровский государственный университет, Институт образования
Факультет, курс, группа: Магистратура Педагогическое образование (профиль Инклюзивное образование), 1 курс, группа ПОИнОм-241
E-mail: gopak.sofiya@mail.ru
65. Плисенко София Владиславовна
Организация, город: Кемеровский государственный университет, г. Кемерово
Факультет, курс, группа: Институт образования, 1 курс, ПОПИОПОм-241
E-mail: so.f-f@yandex.ru

66. Плетосу Дэя Сергеевна
Организация, город: Кемеровский государственный университет, г. Кемерово
Факультет, курс, группа: Институт истории и международных отношений, 1 курс, Тм-241
E-mail: DeyaPletosu@yandex.ru
67. Погореленко Алена Олеговна
Организация, город: Кемеровский государственный университет, г. Кемерово
Факультет, курс, группа: Институт образования, 2 курс, ПОПИОПОМ-231
E-mail: alya365999@gmail.com,
68. Пронин Вадим Викторович
Организация, город: Вологодский государственный университет, г. Вологда
Факультет, курс, группа: Институт математики, естественных и компьютерных наук, 4 курс
E-mail: kochkindv@bk.ru
69. Проскурякова Анна Максимовна
Организация, город: Кемеровский государственный университет, г. Кемерово
Факультет, курс, группа: Институт образования, 3 курс, ПОАН-221
E-mail: proskurjakovaanna@gmail.com
70. Пронкевич Анна Алексеевна
Организация, город: Кемеровский государственный университет, г. Кемерово
Факультет, курс, группа: Институт образования, 1 курс, ППОм-241
E-mail: b.any99@yandex.ru
71. Прохоров Виктор Викторович
Организация, город: Кемеровский государственный университет, г. Кемерово
Факультет, курс, группа: Технологический институт пищевой промышленности, 1 курс магистратуры, ПБм-241
E-mail: pro_vitia@bk.ru
72. Ремкус Наталья Андреевна
Организация, город: Кемеровский государственный университет, г. Кемерово
Факультет, курс, группа: Институт образования, 1 курс, группа ППОм-241
E-mail: tasha.remkus19@mail.ru
73. Сагдатдинова Амина Вячеславовна
Организация, город: Кемеровский государственный университет, г. Кемерово
Факультет, курс, группа: Институт инженерных технологий, 2 курс, ОТ-231
E-mail: sagdatdinovaa@mail.ru
74. Сарапова Анастасия Юрьевна
Организация, город: Кемеровский государственный университет, г. Кемерово
Факультет, курс, группа: Институт образования, 1 курс, ПОМЕН-241
E-mail: sarapovaAU@mail.ru
75. Светцова Маргарита Андреевна
Организация, город: Кемеровский государственный университет, г. Кемерово
Факультет, курс, группа: Институт образования, 2 курс, группа ПОПИОПОМ-231
E-mail: 777perfekt777@mail.ru
76. Сёмик Эвилина Вячеславовна
Организация, город: Кемеровский государственный университет, г. Кемерово
Факультет, курс, группа: Институт образования, 1 курс, ППО-241
E-mail:
77. Седлова Яна Эдуардовна
Организация, город: Кемеровский государственный университет, Институт образования
Факультет, курс, группа: Магистратура Педагогическое образование (профиль Инклюзивное образование), 1 курс, группа ПОИнОм-241
E-mail: sedlyana@mail.ru

78. Синельникова Ангелина Андреевна
Организация, город: Российский государственный аграрный университет — МСХА имени К.А. Тимирязева, г. Москва
Факультет, курс, группа: Институт экономики и управления АПК, 1 курс, группа ДЭ 12-24
E-mail: sinelnikova449@gmail.com
79. Сливницин Владислав Михайлович
Организация, город: Вологодский государственный университет, г. Вологда
Факультет, курс, группа: Институт математики, естественных и компьютерных наук, 4 курс
E-mail: kochkindv@bk.ru
80. Смирнова Елизавета Павловна
Организация, город: Кемеровский государственный университет, г. Кемерово
Факультет, курс, группа: Институт образования, 3 курс, ПОИО-221
E-mail: elisaveta.spp@gmail.com
81. Соболева Юлия Константиновна
Организация, город: Кемеровский государственный университет, г. Кемерово
Факультет, курс, группа: Институт образования, магистратура, 2 курс, ППОм-231
E-mail: yulyaa.ilchishina@gmail.com
82. Соколова Елизавета Дмитриевна
Организация, город: Кемеровский государственный университет, г. Кемерово
Факультет, курс, группа: Психолого-педагогический, магистратура, 2 курс, ППОм-231
E-mail: lisawow@rambler.ru
83. Солопова Алина Алексеевна
Организация, город: Кемеровский государственный университет, г. Кемерово
Факультет, курс, группа: Психолого-педагогическое сопровождение развития личности, 1 курс, ППОм 241
E-mail: alenkei62@gmail.com
84. Сорокин Дмитрий Олегович
Организация, город: Вологодский государственный университет, г. Вологда
Факультет, курс, группа: Институт математики, естественных и компьютерных наук, 4 курс
E-mail: kochkindv@bk.ru
85. Степанян Гузалия Эдуардовна
Организация, город: Нефтекамский филиал Уфимского университета науки и технологий, г. Нефтекамск
Факультет, курс, группа: Экономико-математический факультет, 2 курс, ИБ-21
E-mail: guzalia2005@yandex.ru
86. Суханов Данил Витальевич
Организация, город: Кемеровский государственный университет, г. Кемерово
Факультет, курс, группа: ИИТ, 2 курс, ПД-231
E-mail: danilsuhanov199401@gmail.com
87. Тапеха Виталина Витальевна
Организация, город: Кемеровский государственный университет, г. Кемерово
Факультет, курс, группа: Институт образования, 2 курс, группа ПОИО-231
E-mail: Vi.Tapeha@yandex.ru
88. Тархова Наталья Павловна
Организация, город: Кемеровский государственный университет, г. Кемерово
Факультет, курс, группа: Магистратура, группа ППОмзд-241
E-mail: nat.tarhova2017@yandex.ru
89. Тротнер Галина Николаевна
Организация, город: Кемеровский государственный университет, г. Кемерово
Факультет, курс, группа: Институт образования, 1 курс, ППОм-241

E-mail: trotner74@mail.ru
90. Федорова Анастасия Петровна
Организация, город: Кемеровский государственный университет, г. Кемерово
Факультет, курс, группа: Институт образования, 4 курс, группа ПОАН-211
E-mail: anastasiademidenkold@gmail.com
91. Филиппова Александра Викторовна
Организация, город: Воронежский государственный лесотехнический университет имени Г.Ф. Морозова, г. Воронеж
Факультет, курс, группа: Лесной факультет, направление подготовки «Экология и природопользование», группа ПП4-241-ОМ
E-mail: aleksandra.fi1@ya.ru
92. Фомичёв Дмитрий Алексеевич
Организация, город: Сахалинский государственный университет / МАОУ СОШ №6 г. Южно-Сахалинска, Сахалинской области
E-mail: vitaimaxim93@gmail.com
93. Хабарова Маргарита Евгеньевна
Организация, город: Кемеровский государственный университет, г. Кемерово
Факультет, курс, группа: Технологический институт пищевой промышленности, 1 курс магистратуры, ПБм-241
E-mail: margaeryhabarova@yandex.ru
94. Хан Виктория Денисовна
Организация, город: Кемеровский государственный университет, г. Кемерово
Факультет, курс, группа: Институт образования, 1 курс магистратуры, ПОИнОм-241
E-mail: The_walking.27@mail.ru
95. Хатмуллина Гульназ Валерьевна
Организация, город: Уфимский университет науки и технологий (Нефтекамский филиал), г. Нефтекамск
Факультет, курс, группа: Гуманитарный факультет, 1 курс, Ю-101БН
E-mail: emillly777@mail.ru
96. Ходеева Александра Константиновна
Организация, город: Кузбасский аграрный университет, г. Кемерово
Факультет, курс, группа: 1 курс, магистратура, группа ППОмзд-241
E-mail: a.k.khodeeva@mail.ru
97. Чалдова Елизавета Павловна
Организация, город: Кемеровский государственный университет, г. Кемерово
Факультет, курс, группа: Институт образования, 1 курс, ППОм-241
E-mail: ltchaldova@yandex.ru
98. Черепанова Екатерина Александровна
Организация, город: Кемеровский государственный университет, г. Кемерово
Факультет, курс, группа: Институт образования, 2 курс, группа ПОИЯЭ-231
E-mail: Cherepanova.kat@mail.ru
99. Чернецова Алёна Александровна
Организация, город: Кемеровский государственный университет, г. Кемерово
Факультет, курс, группа: Институт образования, 1 курс , ППОмзд-241
E-mail:
100. Чувалов Андрей Сергеевич
Организация, город: Кемеровский государственный университет, г. Кемерово
Факультет, курс, группа: Институт образования, 2 курс магистратуры, ПОУОм-231
E-mail: achuvalov 2017@ yandex.ru
101. Шамова Анастасия Андреевна Смирнова Е.П.

Организация, город: Кемеровский государственный университет, г. Кемерово
Факультет, курс, группа: Институт образования, 3 курс, ПОИО-221
E-mail: elisaveta.spp@gmail.com
102. Шевчик Валерия Леонидовна
Организация, город: Кемеровский государственный университет, г. Кемерово
Факультет, курс, группа: Институт инженерных технологий, 3 курс, гр. ОТ-221
E-mail: valeriashevchik301@gmail.com
103. Шаронова Александра Олеговна
Организация, город: ГАПОУ КузТАГиС, Кемерово
должность: Советник директора по воспитанию и взаимодействию с
детскими общественными объединениями
Факультет, курс, группа: Институт образования, магистратура 1 курс, гр. ПОИнОм-241
E-mail: sharonovaa145@gmail.com
104. Шатрова Алиса Алексеевна
Организация, город: Кемеровский государственный университет, г. Кемерово
Факультет, курс, группа: Институт образования, 1 курс магистратуры, ППОм-241
E-mail: adzooo@mail.ru
105. Шенцева Анна Вадимовна
Организация, город: Кемеровский государственный университет, г. Кемерово
Факультет, курс, группа: Институт образования, 1 курс, ППОмзд-241
E-mail: anna.v.talanova@yandex.ru
106. Щукина Виктория Романовна
Организация, город: Кемеровский государственный университет, г. Кемерово
Факультет, курс, группа: Институт образования, 4 курс, СДО-211
E-mail: viktoriaaa28.04@gmail.com
107. Щупаковская Екатерина Алексеевна
Организация, город: Кемеровский государственный университет, г. Кемерово
Факультет, курс, группа: Институт экономики и права, 1 курс, гр. ГМУ 248
E-mail: KatyShup@gmail.com

Научное издание

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

Материалы симпозиума в рамках
XX (LII) Международной научной конференции
студентов, аспирантов и молодых ученых
«Образование, наука, инновации: вклад молодых исследователей», посвященная
80-й годовщине Победы в Великой Отечественной войне
(24 апреля 2025)

Выпуск 26

Материалы печатаются в авторской редакции

16 +

Подписано к использованию 05.09.2025.
Объем 3,96 Мб. Заказ № 74. Тираж 10 экз.
КемГУ, 650000, г. Кемерово, ул. Красная, 6.