



**ЛИПЕЦКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ**
имени П. П. Семенова-Тян-Шанского

ОСНОВАН В 1949 ГОДУ

**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

МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
«ЛИПЕЦКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ
ИМЕНИ П.П. СЕМЕНОВА-ТЯН-ШАНСКОГО»
(ЛГПУ имени П.П. Семенова-Тян-Шанского)
ИНСТИТУТ ПСИХОЛОГИИ И ОБРАЗОВАНИЯ
КАФЕДРА ПСИХОЛОГИИ, ПЕДАГОГИКИ
И СПЕЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

**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
ФГБОУ ВО «Липецкий государственный педагогический
университет имени П.П. Семенова-Тян-Шанского»

2023

УДК 37.02
ББК 74.044
О 232

Печатается по решению кафедры
психологии, педагогики
и специального образования
ФГБОУ ВО «Липецкий государственный
педагогический университет
имени П.П. Семенова-Тян-Шанского»
Протокол № 3 от 26.10.2023г.

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: ЛГПУ имени П.П. Семенова-Тян-Шанского, 2023. – 306 с.

ISBN 978-5-907792-08-1

В материалах конференции рассматриваются тенденции развития современного образования в России и за рубежом, вскрываются проблемы профессиональной компетентности педагога в контексте обеспечения успешности обучающихся, определяются маршруты преодоления их неуспешности. Затрагиваются вопросы, отражающие теоретический и прикладной характер общей педагогики, специальной и коррекционной педагогики и психологии, инклюзивного образования, теории и методики воспитания, теории и методики начального, среднего общего и профессионального образования.

Материалы конференции адресованы педагогам общеобразовательной, профессиональной школы, педагогам дополнительного и специального образования, психологам, дефектологам, руководителям образовательных учреждений, научным работникам, студентам, магистрантам педагогических и психологических профилей подготовки.

УДК 37.02
ББК 74.044
О 232

Рецензенты:

Ю.П. Веторов, доктор педагогических наук, профессор,
Армавирский государственный педагогический университет;

В.П. Тигров, доктор педагогических наук, доцент,
ЛГПУ имени П.П. Семенова-Тян-Шанского

Ответственный редактор:

Н.В. Федина, кандидат педагогических наук,
ректор ЛГПУ имени П.П. Семенова-Тян-Шанского

Редакционная коллегия:

Е.С. Бычкова, старший преподаватель
Е.А. Коростелева, кандидат педагогических наук, доцент
Т.Б. Хорошилова, кандидат педагогических наук, доцент

ISBN 978-5-907792-08-1

© ФГБОУ ВО «Липецкий государственный педагогический университет имени П.П. Семенова-Тян-Шанского», 2023

РАЗДЕЛ 1
ОСНОВНЫЕ ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ
ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ
В РОССИИ И В МИРЕ

Е.А. ВИШНЯКОВА
М.В. КОЗУБ

СИСТЕМНЫЕ ПОДХОДЫ К ПОЛУЧЕНИЮ
ОБРАЗОВАНИЯ ОБУЧАЮЩИМИСЯ С ОГРАНИЧЕННЫМИ
ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ И ИНВАЛИДНОСТЬЮ
В ЛИПЕЦКОЙ ОБЛАСТИ

***Аннотация.** В статье идет речь об организации специального и инклюзивного образования в регионе, о системной работе по созданию оптимальных условий для получения образования от дошкольного до профессионального, приобретении профессиональных навыков обучающимися с инвалидностью или ограниченными возможностями здоровья, способствующим успешному их трудоустройству и социализации.*

***Ключевые слова:** коррекционно-развивающая деятельность, обучающиеся с ограниченными возможностями здоровья, обучающиеся с инвалидностью, специальные условия, адаптированные основные общеобразовательные программы, социализация, профессиональная ориентация, трудоустройство.*

Е.А. VISHNYAKOVA
М.В. KOZUB

SYSTEMATIC APPROACHES TO EDUCATION FOR STUDENTS
WITH DISABILITIES AND DISABILITIES IN THE LIPETSK REGION

***Abstract.** The article deals with the organization of special and intensive education in the region, the systematic work to create optimal conditions for education from preschool to professional, the acquisition of professional skills by students with disabilities or disabilities, contributing to their successful employment and socialization.*

***Key words:** correctional and developmental activities, students with disabilities, students with disabilities, special conditions, adapted basic general educational programs, socialization, professional orientation, employment.*

Создание максимально комфортных психолого-педагогических условий для развития и обучения ребенка с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью в каждой образовательной организации является одной из приоритетных задач региональной системы образования.

В настоящее время в регионе функционируют 105 дошкольных образовательных организаций, в которых созданы специальные условия для детей с нарушением зрения, слуха, опорно-двигательного аппарата, задержкой психического развития и другими отклонениями. Группы посещают более четырех тысяч детей с ограниченными возможностями здоровья, в том числе 322 ребенка-инвалида.

В общеобразовательных организациях области обучаются более четырех тысяч детей-инвалидов и детей с ограниченными возможностями здоровья, что составляет около 3% от общего числа обучающихся, в том числе 54% детей с ограниченными возможностями здоровья (дети-инвалиды) проходят обучение в школах, реализующих адаптированные основные общеобразовательные программы, а 46% — обучаются в обычных муниципальных школах. При этом более половины детей учатся инклюзивно, а чуть более 20% — в классах для обучения детей с ограниченными возможностями здоровья, и 23,5% — индивидуально на дому.

В области сохранена и успешно развивается система специального образования: это 9 государственных образовательных организаций, осуществляющих образовательную деятельность по адаптированным основным общеобразовательным программам, в которых обучается 1490 детей.

Одним из главных условий качественного осуществления образовательной деятельности является наличие грамотных и профессиональных педагогов. В 2021 году коррекционно-развивающую деятельность осуществляли 653 педагогических работника, в том числе 90 учителей-логопедов, 67 учителей-дефектологов, 194 педагога-психолога, 88 тьюторов и 8 ассистентов-помощников. Данные учреждения являются ресурсными центрами, а специалисты осуществляют методическую поддержку педагогов, работающих в инклюзии, и родителей, имеющих детей с ограниченными возможностями здоровья.

Важное место в системе образования занимает проблема социальной и трудовой адаптации обучающихся с ограниченными возможностями здоровья. Особое значение придается подготовке детей к трудовой деятельности путем воспитания у обучающихся общей готовности к труду и получения ими профессионально-трудовых навыков по определенной специальности. С целью социализации детей в школах-интернатах организована углублённая трудовая подготовка для детей с нарушениями интеллекта по следующим профессиям: обувное, слесарное, швейное, штукатурно-малярное дело, овощеводство, обслуживающий труд (уборщик производственных служебных помещений), помощник повара.

В образовательных организациях своевременно обновляется материально-техническая база. Так, в рамках федерального проекта «Современная школа» национального проекта «Образование» было приобретено оборудование для мастерских и кабинетов технологии (швейная, столярная, обувная мастерская); штукатурного дела, агропромышленного профиля и обслуживающего труда; для занятий по адаптивной физической культуре; кабинетов психолого-педагогического сопровождения и коррекционно-развивающей работы; картонажно-переплетной студии, студии декоративно-прикладного искусства и анимации; а также теплицы для занятий по направлению «Овощеводство».

Также в регионе уже более 10 лет продолжается реализация проекта «Дистанционное образование детей-инвалидов в Липецкой области», сегодня в Центре обучается 191 ребенок-инвалид. Для обучающихся организованы автоматизированные рабочие места, обучение осуществляется по индивидуальным учебным планам, согласованным с родителями и учитывающим интересы каж-

дого ребенка, включая состояние здоровья в соответствии с рекомендациями специалистов психолого-медико-педагогической комиссии.

Наряду с освоением образовательной программы дети имеют возможность обучаться по дополнительным программам. Они участвуют в конкурсах, фестивалях, общаются друг с другом и демонстрируют неплохие результаты обучения.

Помимо специального образования, активно развивается инклюзивная практика, при этом количество детей с каждым годом увеличивается. Инклюзивные школы есть в каждом муниципальном районе региона, однако в некоторых школах потребность выше, например, в городе Липецке и Ельце, в Усманском и Грязинском районах.

С целью создания специальных условий для обучения детей с расстройством аутистического спектра с 2018 года на базе общеобразовательных организаций Липецкой области в пилотном режиме реализуется модель «Ресурсный класс».

Управлением образования и науки Липецкой области было разработано и утверждено положение о ресурсном классе, проведено обучение педагогических работников.

Реализация модели «ресурсный класс» осуществляется совместно с Некоммерческой региональной общественной организацией родителей детей с расстройством аутистического спектра «ВыРАСтите мир. Аутизм в Липецке».

В настоящее время функционирует 12 ресурсных классов для 124 детей с расстройством аутистического спектра и 8 ресурсных групп на базе дошкольных образовательных организаций. Всего в образовательных организациях обучается 267 детей с РАС.

Имеющийся опыт работы с детьми данной категории в указанных учреждениях доказывает эффективность метода прикладного анализа поведения в работе с обучающимися с расстройством аутистического спектра.

Мы убеждены в том, что инклюзивное образование способствует обеспечению равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей.

Следует отметить, что педагоги, реализующие инклюзивную практику, остро нуждаются в методической поддержке. Поэтому в Центре психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи был создан отдел сопровождения инклюзивного образования детей с расстройством аутистического спектра и ментальными нарушениями, специалисты которого осуществляют сопровождение родителей детей, посещающих ресурсные группы и классы, методически сопровождают педагогов, проводят диагностику детей младшего возраста, которые только получили данный диагноз, а также консультируют родителей.

Реализуемая в регионе государственная программа «Доступная среда» позволяет создать универсальную безбарьерную среду, это способствует обеспечению беспрепятственного доступа лицам с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья. С 2012 года только в рамках данной программы созданы условия для обучения и развития детей-инвалидов в 179 образователь-

ных организациях, в том числе в 60 учреждениях, расположенных в сельских населенных пунктах.

В образовательных организациях проведена работа по созданию архитектурной доступности: устройство пандусов, расширение дверных проемов, демонтаж дверных порогов, установка перил вдоль стен внутри здания, устройство разметки, обустройство санитарно-гигиенических помещений и др.

Приобретено оборудование для оснащения кабинетов педагога-психолога, учителя-логопеда, учителя-дефектолога, кабинета психологической разгрузки, специализированные автотранспортные средства для перевозки детей-инвалидов.

Наряду с освоением общеобразовательной программы детьми-инвалидами и детьми с ограниченными возможностями здоровья особое внимание уделяется и развитию их творческих способностей. Доля детей-инвалидов в возрасте от 5 до 18 лет, получающих дополнительное образование, от общей численности детей-инвалидов данного возраста в Липецкой области в 2021 году составила более 50%.

В системе профессионального образования Липецкой области также особое внимание уделяется повышению качества обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью. Грамотно организованное инклюзивное профессиональное образование и обучение является гарантом получения профессии, даёт огромный шанс обучающимся успешно включиться в социум и чувствовать себя полезным обществу.

Руководителями профессиональных образовательных организаций Липецкой области целенаправленно ведётся работа по расширению спектра востребованных программ профессионального образования и обучения для инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья с учётом экономики региона; заключению договоров с предприятиями-партнёрами, потенциальными работодателями на предмет организации производственной практики, стажировок.

Эффективно ведётся работа по проведению системной, комплексной профориентационной деятельности с обучающимися 9–11 классов образовательных организаций Липецкой области и поступающими в образовательные организации профессионального образования, имеющими инвалидность или ОВЗ.

Системно проводимые профориентационные мероприятия включают диагностические процедуры, построенные на использовании объективной информации о мотивационных установках подростка, характеристиках его учебного и коммуникативного поведения, степени его социально-психологической адаптированности.

Структурными элементами профориентационной работы является реализация комплекса мер по повышению мотивации к обучению и трудоустройству лиц с инвалидностью и ОВЗ, включающих профессиональное консультирование по вопросам выбора профессии, составление резюме, участие в собеседованиях, регистрацию на порталах, предоставляющих сервис по поиску работы; профессиональные пробы, стажировки; профтестирование (мотивация, способности) и др. Ежегодно увеличивается количество образовательных организаций, реализующих программы среднего профессионального образования и

профессионального обучения для инвалидов и лиц с ОВЗ, а также количество реализуемых адаптированных программ.

Общее количество образовательных организаций, реализующих программы среднего профессионального образования — 35, общее количество образовательных организаций, реализующих программы среднего профессионального образования, обучающихся инвалидов и лиц с ОВЗ — 22, количество поступивших на обучение в ПОО из числа инвалидов и лиц с ОВЗ — 147, общая численность лиц с интеллектуальными нарушениями из числа инвалидов, детей-инвалидов, лиц с ОВЗ, поступивших на программы профессионального обучения — 66. Управлением образования и науки Липецкой области осуществляется мониторинг качества реализации образовательных программ, по которым обучаются студенты, имеющие особые образовательные потребности. Успешно реализуется ряд образовательных программ среднего профессионального образования с учетом потребностей региональной экономики. В перспективе планируется разработка программ среднего профессионального образования для обучающихся с РАС. Следует отметить, что в области создана и успешно функционирует сеть базовых профессиональных образовательных организаций (Липецкая область — единственный регион, в котором действует 5 БПОО) и 1 ресурсный учебно-методический центр (РУМЦ). РУМЦ наделён полномочиями по консультационному сопровождению, подготовке педагогов к работе в инклюзии, распространению позитивного опыта в области обучения инвалидов и лиц с ОВЗ разных нозологических групп по профессиям и специальностям. При центре также организована работа «горячей линии» по вопросам приёма в профессиональные образовательные организации инвалидов и лиц с ОВЗ. Методическая служба РУМЦ координирует работу, направленную на обеспечение лицам с ОВЗ доступа к качественному среднему профессиональному образованию и профессиональному обучению, необходимому для их максимальной адаптации в среде сверстников с нормативным развитием и полноценной социализации в обществе. В регионе разработан и утверждён регламент межведомственного взаимодействия управления образования и науки Липецкой области, управления социальной политики, органов местного самоуправления Липецкой области, осуществляющих управление в сфере образования, областных профессиональных образовательных организаций, образовательных организаций высшего образования, находящихся на территории Липецкой области, по организации профориентационной работы с инвалидами молодого возраста и лицами с ограниченными возможностями здоровья по содействию их трудоустройству.

Ведется системная работа по трудоустройству выпускников из числа инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья, оставшиеся нетрудоустроенными взяты на индивидуальный контроль. Осуществляется их информационная поддержка и целенаправленный поиск рабочих мест, на которые данные выпускники могли бы трудоустроиться. Также ведётся мониторинг закрепления выпускников-инвалидов на рабочих местах в течение первого года после обучения.

Чемпионат профессионального мастерства среди людей с инвалидностью и ОВЗ «Абилимпикс» как конкурсное движение, активно развивающееся в регионе, также способствует эффективной профессиональной ориентации и мотивации людей с инвалидностью к получению профессионального образования, содействию их трудоустройству и социокультурной инклюзии в обществе. Заметен стремительно повышающийся интерес к данному чемпионату как со стороны потенциальных участников, так и работодателей.

В сравнении с 2018 годом, когда проводился первый региональный чемпионат «Абилимпикс», количество участников увеличилось в 3,3 раза с 67 до 221, а число компетенций — в 2,5 раза (с 12 до 30).

Но по-прежнему в проблемном поле мы видим следующие вопросы: это практика целевого обучения, стагнация количества соглашений с предприятиями по вопросам взаимодействия по организации учебной и производственной практики. И под постоянным прицелом находится ситуация с трудоустройством инвалидов и лиц с ОВЗ на предприятиях Липецкой области.

Таким образом, реализуемый под руководством управления образования и науки Липецкой области системный комплекс мер способствует достижению поставленной цели: созданию оптимальных условий для получения образования и профессиональных навыков людьми с инвалидностью или ограниченными возможностями здоровья, а также успешному их трудоустройству и социализации.

Г.Н. КАЗАРУЧИК

ПОДГОТОВКА ПЕДАГОГА В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ПРИНЦИПА ИНКЛЮЗИИ В ОБРАЗОВАНИИ

***Аннотация.** Статья посвящена проблеме педагогического сопровождения студентов в процессе подготовки к профессиональной деятельности в условиях реализации принципа инклюзии. Описана разработанная автором структурно-функциональная модель подготовки будущих педагогов к работе с детьми с особыми образовательными потребностями.*

***Ключевые слова:** инклюзия, образование, педагогическая поддержка, педагогическая помощь, педагогическое сопровождение, профессиональная деятельность.*

G.N. KAZARUCHIK

TEACHER TRAINING IN THE CONTEXT OF THE IMPLEMENTATION OF THE PRINCIPLE INCLUSIONS IN EDUCATION

***Abstract.** The article is devoted to the problem of pedagogical guidance of students in the process of preparation for professional activity in the conditions of implementation of the principle of inclusion. The article describes the structural and functional model developed by the author for preparing future teachers to work with children with special educational needs.*

***Key words:** inclusion, education, pedagogical support, pedagogical assistance, pedagogical support, professional activity.*

Увеличение количества детей с особыми образовательными потребностями (далее — ООП), в том числе и с особенностями психофизического развития (далее — ОПФР), с одной стороны, и трансформация организационных форм обучения и воспитания обучающихся с разными образовательными по-

требностями с другой, обусловили выделение принципа инклюзии в образовании в числе принципов государственной политики Республики Беларусь в сфере образования [7, с. 5]. В свою очередь, реализация принципа инклюзии требует соответствующей подготовки педагогических работников, компетентных в вопросах дидактики и теории воспитания не только обучающихся с нормативным развитием, но и детей с ООП (одаренных, талантливых, с ОПФР, индивидуальные потребности которых обусловлены их жизненной ситуацией, состоянием здоровья, другими обстоятельствами). Подготовка будущих педагогов к работе в условиях реализации принципа инклюзии обуславливает необходимость педагогического сопровождения студентов на протяжении всего периода обучения в университете.

По мнению Е.А. Александровой, педагогическое сопровождение — такая педагогическая деятельность, при которой педагог (преподаватель университета) создает условия для научения обучающегося (студента) самостоятельно планировать свой жизненный путь, сознательно и адекватно организовывать жизнедеятельность, самостоятельно разрешать проблемные ситуации [1]. Л.И. Бережнова [4], В.И. Богословский [5] считают, что смысл педагогического сопровождения состоит в усилении позитивных факторов развития и нейтрализации негативных, что позволяет соотносить сопровождение с внешними преобразованиями, благоприятными для поддержки, подкрепления внутреннего потенциала субъекта развития. К важным составляющим данного процесса относятся содействие, сотрудничество, сопереживание, сотворчество.

С точки зрения Л.В. Байбородовой и М.И. Рожкова, педагогическое сопровождение предполагает помощь обучающемуся в решении личностных проблем и преодолении трудностей в ситуациях, требующих реализации субъектной позиции. Сопровождение представляет собой целенаправленный процесс, содействующий формированию готовности обучающихся к самостоятельному принятию решений на основе рефлексии и установления приоритетности ценностных ориентиров [2]. Неотъемлемыми составляющими педагогического сопровождения выступают педагогическая поддержка и педагогическая помощь. Педагогическая поддержка — это процесс совместного с обучающимся определения его собственных интересов, целей, возможностей и путей преодоления препятствий (проблем) [6]. Под педагогической помощью понимается реальное содействие обучающемуся в преодолении возникающих у него трудностей [3]. При педагогическом сопровождении действия педагога в образовательном процессе фактически должны быть минимизированы. Л.В. Байбородова, М.В. Груздев, М.П. Кривунь подчеркивают, что педагогическое сопровождение в контексте современной парадигмы образования предполагает особую позицию педагога, которая заключается в организации взаимодействия с обучающимся с учетом зоны ближайшего развития [3]. Важно создание таких условий, при которых возрастает деятельность самого обучающегося по решению своих личностных и учебных проблем.

Для этого нами была разработана структурно-функциональная модель педагогического сопровождения студентов к педагогической деятельности в условиях реализации принципа инклюзии, включающая целевой, ресурсный,

нормативный, содержательный, технологический и оценочно-результативный блоки.

Целевой блок определяет цель и задачи подготовки студентов. Целью, с нашей точки зрения, является создание условий для развития у будущих педагогов профессиональных компетенций, необходимых для выстраивания продуктивного педагогического взаимодействия со всеми категориями обучающихся, в том числе и с ООП. Задачами подготовки выступают:

1) содействие развитию ценностного отношения к педагогической деятельности в условиях реализации принципа инклюзии;

2) помощь в овладении умениями и навыками, необходимыми для качественного обучения и воспитания всех категорий обучающихся с учетом особенностей их психофизического развития, состояния здоровья, индивидуальных образовательных потребностей;

3) развитие психологической готовности к работе в условиях совместного обучения и воспитания детей с ООП.

Ресурсный блок модели включает создание ресурсных центров в университетах, а также иных учреждениях образования, в которых студенты могут ознакомиться со специальными условиями (оборудованием, инструментарием и т.д.), вариантами и способами создания развивающей среды для детей с ОПФР.

Нормативный блок предполагает определение принципов и условий профессиональной подготовки студентов. В основу структурно-функциональной модели педагогического сопровождения студентов к работе в инклюзивной среде положены следующие принципы:

1. Деятельностного подхода, обеспечивающего подготовку студентов посредством включения их в разные виды деятельности: учебную (академическое обучение), трудовую (прохождение учебных и производственных практик), общение (взаимодействие с различными субъектами образовательных отношений как в университете (преподавателями, студентами с ОПФР), так и в учреждениях образования, выступающими базами практик (воспитанниками и учащимися с ОПФР, их родителями, педагогами)).

2. Компетентностного подхода, предполагающего овладение студентами в соответствии с образовательными стандартами подготовки по конкретным педагогическим специальностям универсальными, базовыми профессиональными и специализированными компетенциями.

3. Личностного-ориентированного подхода, связанного с созданием условий для развития личностного потенциала каждого студента, его способностей в соответствии с его индивидуальными особенностями.

4. Полисубъектности. Характеризуется согласованностью действий по отношению к студентам со стороны учреждения высшего образования и организаций — заказчиков кадров.

5. Культуросообразности. Направлен на передачу студентам социокультурного опыта с целью формирования культурных ценностей, основ национальной культуры, традиций, в том числе в части отношения к лицам с ОПФР.

Наиболее эффективно, по нашему мнению, профессиональное становление студентов будет осуществляться при соблюдении следующих условий:

– учета мотивации и отношения к инклюзии и обучающимся с ОПФР, имеющих потребности и запросов на формирование компетенций в данном направлении;

– учета наличия/отсутствия опыта взаимодействия с детьми с ОПФР;

– активизации студентов в образовательном процессе посредством использования интерактивных методов обучения, включении их в разнообразные благотворительные акции и т. п.;

– организации рефлексивной деятельности, позволяющей отслеживать трудности, проблемы, сомнения, возникающие у студентов в процессе подготовки к работе в условиях реализации принципа инклюзии в образовании.

Содержательный блок представлен содержанием образовательных стандартов и учебных планов подготовки по педагогическим специальностям. Так, в Республике Беларусь в образовательные стандарты и учебные планы по всем педагогическим специальностям в перечень учебных дисциплин государственного компонента включена учебная дисциплина «Инклюзивная образовательная практика». Вопросы обучения и воспитания детей с ООП включены также в содержание некоторых педагогических дисциплин, таких как «Педагогика», «Основы педагогики и современное образование», «Педагогические технологии» и др. Кроме этого, по ряду специальностей в учебные планы включаются учебные дисциплины компонента учреждения высшего образования, содержание которых предусматривает изучение студентами разных аспектов образования детей с ООП. Например, «Психолого-педагогическое сопровождение детей раннего возраста в системе ранней комплексной помощи», «Психолого-педагогическое сопровождение детей с проблемами в развитии и поведении», «Психологическое обеспечение инклюзивного образования в учреждении дошкольного образования» и т. п.

Технологический блок модели определяет методы педагогического сопровождения студентов в процессе подготовки студентов к профессиональной деятельности в условиях реализации принципа инклюзии в образовании. Наряду с традиционными дидактическими методами (практическими, наглядными, словесными, работой с книгой (и др. источниками информации), видеометодом и др.), эффективными являются интерактивные (кейс-метод (метод case-study), метод проектов, подготовка публичных выступлений, дискуссионное обсуждение профессионально важных проблем, обучение в сотрудничестве, создание проблемных ситуаций, разработка профессионально направленных видеофильмов и презентаций и др.).

Оценочно-результативный компонент включает критерии и показатели эффективности педагогического сопровождения подготовки студентов к профессиональной деятельности в условиях реализации принципа инклюзии в образовании: профессиональную компетентность, личностную мотивацию, эмоциональную стабильность, стрессоустойчивость.

Таким образом, структурно-функциональная модель педагогического сопровождения подготовки студентов к профессиональной деятельности в условиях реализации принципа инклюзии в образовании включает все необходимые процедуры для эффективного взаимодействия профессорско-

преподавательского состава и обучающихся, обеспечивающие успешную реализацию профессиональных функций педагога.

ЛИТЕРАТУРА

1. Александрова Е.А. Педагогическое сопровождение самоопределения старших школьников. – М.: НИИ школьных технологий, 2010. – 336 с.
2. Байбородова Л.В., Рожков М.И. Воспитательная деятельность: учебник. – М.: КНОРУС, 2022. – 402 с.
3. Байбородова Л.В. и др. Педагогическое сопровождение школьников в процессе допрофессиональной педагогической подготовки: монография. – Ярославль: ЯГПУ, 2022. – 191 с.
4. Бережнова Л.Н. Предупреждение депривации в образовательном процессе. – СПб.: РГПУ им. А.И. Герцена, 2000. – 240 с.
5. Богословский В.И. Научное сопровождение образовательного процесса: методологические характеристики. – СПб.: РГПУ им. А.И. Герцена, 2000. – 142 с.
6. Газман О.С. Неклассическое воспитание: от авторитарной педагогики к педагогике свободы. – М.: МИРОС, 2002. – 296 с.
7. Кодекс Республики Беларусь об образовании: 13 янв. 2011 г., № 243-З (в ред. Закона Респ. Беларусь от 14.01.2022 г.: с изм. и доп. от 1 сент. 2022 г.) // ЭТАЛОН online. Законодательство Республики Беларусь [Электронный ресурс]. – Минск, 2022. – URL: <https://etalonline.by/document/?regnum=Hk1100243&ysclid=lpuwbmfwht747860706>

**И.С. ЛЕЙБА
В.К. ЕЛИСЕЕВ**

НАРКОМАНИЯ КАК ВИД АДДИКТИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ

***Аннотация.** В статье рассматривается проблеме наркомании как формы аддиктивного поведения. Показано, что наркотическая зависимость – это отклоняющееся от нормы поведение, при котором формируется зависимость от употребления психоактивных веществ.*

***Ключевые слова:** аддиктивное поведение, наркомания, наркотическая зависимость, аддикция, профилактика наркомании.*

**I.S. LEIBA
V.K. ELISEEV**

DRUG ADDICTION AS A TYPE OF ADDICTION BEHAVIOR

***Abstract.** The article deals with the problem of drug addiction as a form of addictive behavior. It is shown that drug addiction is a behavior that deviates from the norm, in which dependence on the use of psychoactive substances is formed.*

***Key words:** addictive behavior, drug addiction, drug dependence, addiction, drug addiction prevention.*

Наркомания – это одно из самых опасных и разрушительных заболеваний, которое может нанести огромный ущерб не только здоровью человека, но и его семье и обществу в целом. Это комплексное психическое расстройство, которое характеризуется постоянной потребностью в приеме психоактивных веществ, а также тяжелыми последствиями для физического и психического здоровья человека.

Наряду с другими видами зависимостей, такими как алкоголизм или игровая зависимость, наркомания является формой аддиктивного поведения. Она вы-

зывает привязанность к наркотикам и отчуждение от реальности, что делает ее очень сложной для лечения. В данной статье мы рассмотрим основные причины возникновения наркомании, ее симптомы и последствия для здоровья человека.

Наркомания – это хроническое заболевание, связанное с психической и физической зависимостью от наркотиков. Она является видом аддиктивного поведения, которое развивается постепенно под воздействием внешних и внутренних факторов [4, с. 99].

Один из авторов, который рассматривал наркоманию как аддиктивное поведение, был Б.Ф. Скиннер. Он предложил концепцию усиления, которая говорит о том, что любое поведение, которое приводит к удовольствию, будет повторяться. Автор считал, что наркомания является примером такого поведения, поскольку наркотики действуют на мозг, вызывая удовольствие и усиление.

Другой известный автор, который занимался изучением наркомании, это Р. Мейерсон. Он полагал, что наркомания является результатом социальных факторов, таких как бедность, несправедливость, насилие и т.д. При этом Р. Мейерсон утверждал, что люди начинают употреблять наркотики, когда не могут справиться со своими проблемами и ощущением беспомощности [2, с. 100].

Еще один из авторов, который занимался изучением наркомании, это С. Хайсмит. Он утверждал, что наркомания – это результат дезинтеграции личности, которая происходит вследствие травм и стрессовых ситуаций. Также исследователь считал, что люди начинают употреблять наркотики, когда они не могут справиться с эмоциональным дискомфортом и стремятся избежать боли и страдания [1, с. 17].

Существуют различные типы наркотиков, каждый из которых оказывает свойственный эффект на мозг и организм человека. Некоторые из них вызывают эйфорию и улучшение настроения, другие – успокоение и расслабление. Но все они обладают способностью вызывать привыкание и зависимость.

Развитие наркомании происходит через несколько стадий: экспериментирование с наркотиками, переход к регулярному употреблению, формирование психической зависимости, появление физических изменений в организме и возможным последствиям для здоровья.

Причинами развития наркомании могут быть как социальные факторы (бедность, безработица, социальная изоляция), так и психологические (травмы, стресс, низкая самооценка). Но независимо от причин, наркомания является серьезной проблемой для здоровья и социальной адаптации людей. Наркомания является одним из наиболее распространенных видов аддиктивного поведения в мире. Несмотря на то, что ее причины могут быть различными, существуют определенные факторы риска, которые делают человека более уязвимым к этому заболеванию.

Один из важных факторов риска – это генетическая предрасположенность. Если у кого-то в семье были случаи наркомании или других зависимостей, то вероятность того, что и он сам станет наркозависимым, возрастает. Еще один фактор – это социальная обстановка. Люди, которые выросли в неблагополучном районе или имели неприятные жизненные события (развод родителей, смерть близких и т. д.), часто обращаются к наркотикам в поиске утеше-

ния. Также большое значение имеет психическое состояние человека: низкая самооценка, депрессия и тревожность могут также стать причиной начала употребления наркотиков. Наряду с этими факторами, наркомания может возникнуть из-за физических заболеваний, таких как хроническая боль или болезни нервной системы [6, с. 15].

В целом можно утверждать, что наркомания – это многопричинное заболевание, и каждый случай индивидуален.

Стоит отметить, что наркомания является одним из наиболее опасных видов аддиктивного поведения, поскольку способна привести к серьезным физическим и психологическим последствиям для здоровья человека. Один из главных факторов, который делает психоактивные вещества такими опасными, – это то, что они могут вызывать зависимость уже после нескольких приемов.

Физические последствия употребления наркотиков включают в себя различные заболевания и повреждения органов. Например, употребление инъекционных наркотических веществ может привести к заражению ВИЧ-инфекцией или гепатитом С. Коктейли на основе наркотиков также могут повредить печень, почки и легкие.

Психологические последствия употребления наркотиков также могут быть серьезными. Наркомания может вызвать депрессию, тревожность и другие психические расстройства. У людей с наркотической зависимостью может возникнуть сильное желание продолжать употреблять наркотики даже тогда, когда они знают, что это может привести к ухудшению их физического и психологического состояния [5, с. 8].

В целом, наркомания является серьезной проблемой для общества и для здоровья отдельных людей. Данная проблема требует комплексного подхода к лечению и реабилитации. Существует множество методов и программ, которые помогают наркозависимым избавиться от своей зависимости.

Первый шаг в лечении наркотической зависимости – это отказ от употребления психоактивных веществ. Для этого часто используют методы постепенного отказа или же полное прекращение приема с использованием специальных медикаментов для снятия симптомов отмены. Далее происходит реабилитация, которая может быть как стационарной, так и амбулаторной. В рамках реабилитации проводятся индивидуальные и групповые консультации психологов, психотерапевтов и социальных работников. Важными элементами реабилитации являются занятия спортом, творческие мастер-классы, обучение новым навыкам.

Однако эффективность лечения и реабилитации зависит не только от выбранной программы, но и от самого пациента. Наркозависимость – это аддиктивное поведение, которое требует от пациента сильного желания избавиться от зависимости и готовности к изменениям в своей жизни. Безусловно, лечение и реабилитация наркозависимых – это сложный и длительный процесс [3, с. 35].

При этом не менее важна профилактика наркомании, которая начинается с осведомления о том, что такое аддиктивное поведение и как его предотвратить. Основными мерами профилактики являются:

- 1) регулярный контроль состояния здоровья и психического благополучия;
- 2) соблюдение режима дня и здорового образа жизни, включая умеренную физическую активность, правильное питание и достаточный отдых;
- 3) поддержка круга общения, который не способствует потреблению наркотиков;
- 4) обучение навыкам управления своими эмоциями и стрессами.

Таким образом, важнейшим направлением в борьбе с наркоманией является разработка и использование разнообразных мер профилактики наркотической зависимости для переориентации молодого поколения на ценности здорового образа жизни, формирование стойкого негативного отношения к употреблению психоактивных веществ. Важно помнить о том, что лучшей профилактикой является привитие нравственных ценностей еще в детстве – любви к ближнему, честности, ответственности и уважению к себе и другим людям.

ЛИТЕРАТУРА

1. Добыш А.М. Аддиктивное поведение // Студенческий. – 2022. – № 39-5 (209). – С. 16-17.
2. Доронина П.Ю. Аддиктивное поведение: основные виды и их описание // Аллея науки. – 2020. – № 7 (46). – С. 99-107.
3. Мякушкин А.В. Аддиктивное поведение как разновидность правового поведения // Вопросы российского и международного права. – 2022. – № 6 А. – С. 33-41.
4. Мишенева Л.Н. Наркомания как форма аддиктивного поведения // Форум молодых ученых. – 2018. – № 11-2 (27). – С. 99-102.
5. Федотов И.А. Расстройства, связанные с приемом психоактивных веществ, и аддиктивное поведение: общие вопросы // Психиатрия и психофармакотерапия. – 2022. – № 2. – С. 4-14.
6. Шевченко Н.С. Употребление психоактивных веществ как форма аддиктивного поведения среди подростков // Научная палитра. – 2019. – № 1 (23). – С. 15.

С.В. МАТВЕЕВА
Д.Р. ЛАЗЬКО

ОСНОВЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ

***Аннотация.** В статье рассматриваются особенности воспитанности и учебной мотивации как основы профессионально-педагогического образования. Анализируется специфика проявления уровня воспитанности и учебной мотивации и их взаимосвязи на примере исследования старших школьников, проводившегося с обучающимися 10 класса МОУ СОШ г. Балашова Саратовской области.*

***Ключевые слова:** воспитанность, уровень воспитанности, мотивация учения, старший школьный возраст, профессионально-педагогическое образование.*

FUNDAMENTALS OF PROFESSIONAL AND PEDAGOGICAL EDUCATION IN RUSSIA

Abstract. *The article discusses the features of upbringing and educational motivation as the basis of professional pedagogical education. The specifics of the manifestation of the level of education and educational motivation and their interrelation are analyzed on the example of a study of senior schoolchildren conducted with students of the 10th grade of the Moscow State Educational Institution of the city of Balashov, Saratov region.*

Key words: *education, level of education, motivation of teaching, senior school age, professional and pedagogical education.*

Профессионально-педагогическое образование – это многоступенчатый процесс, который начинается еще до обучения профессии. Одной из проблем выступает рассмотрение основ этого образования, которое берет начало с самых первых ступеней образовательной системы. Современная система образования видит своей главной целью обучение и воспитание гармоничной и всесторонне развитой личности. Для реализации этой цели ещё в дошкольном детстве человека начинается процесс закладывания у него основ трудового, физического, умственно-интеллектуального, экологического, экономического, патриотического воспитания.

С переходом на школьную ступень обучения методы воспитания усложняются. Чем старше обучающийся, тем больше внимания уделяется формированию у него навыков самовоспитания, самодисциплины, определяются качества воспитанного человека. К концу школьного обучения в основном складывается личность со своими интересами, мотивами, уровнем воспитанности, что является, с нашей точки зрения, основой для формирования профессиональных интересов и освоения в последующем профессиональной деятельности.

Воспитанность – это качественная характеристика уровня образования и воспитания человека. Она отражает высокую образованность, нравственное совершенство и этичность поведения. Воспитанный человек знает и использует в своей жизни этические, моральные нормы, правила поведения в обществе, уважает других людей. Всегда старается развиваться в личностном, профессиональном планах [1].

Складывается воспитанность из таких показателей, как отношение человека к себе, своему душевному и физическому здоровью, интеллектуальному, творческому, социальному, профессиональному росту. В период старшего школьного возраста человек уже должен сделать предварительный выбор в области профессиональных интересов, который накладывает отпечаток на всю дальнейшую его жизнь, и начать делать первые шаги в овладении будущей профессии. Он осознает, как важно быть воспитанными, раскрывать свои положительные стороны перед другими людьми. На всех этапах обучения важную роль играет учебная мотивация, которая направляет обучающегося и ведет его к реализации поставленных целей.

К.Д. Ушинский считал, что человек должен быть совершенным физически, умственно и нравственно, гармонически развит. Поэтому он определял воспитание, как целеустремленный, сознательный процесс формирования гармонически развитой личности [3].

Н.Ф. Голованова описывает классификацию воспитанности:

1. интеллектуальная воспитанность;
2. эмоционально-чувственная воспитанность;
3. действенно-практическая воспитанность [2].

Мотивация – это сила внутренней или внешней направленности, которая наталкивает человека на реализацию своих целей и задач, удовлетворение первоочередных и социальных потребностей.

В образовательном процессе прослеживается взаимосвязь между воспитанием и обучением современного поколения. Этот тезис находит своё отражение и в вопросах развития воспитанности у обучающихся старших классов. Таким образом, основой для освоения будущей профессиональной деятельности, связанной с образованием, являются сформированный уровень воспитанности и мотивация в старшем школьном возрасте, как последней ступени предпрофильного образования.

Была выдвинута гипотеза исследования о том, что существует положительная взаимосвязь между уровнем воспитанности обучающихся старших классов и уровнем их мотивации учения. В качестве испытуемых выступали учащиеся 10 «Б» класса, в количестве 20 человек. Исследование проводилось на базе МОУ СОШ № 16 г. Балашова Саратовской области.

В ходе проведения Комплексной методики анализа и оценки уровня воспитанности обучающихся (Н.Г. Анетько), был проведен анализ и оценка уровня воспитанности учащихся с позиции их отношения к самим себе, семье, обществу, здоровью и культуре. Были получены следующие результаты.

9 респондентов (41%) имеют высокий уровень воспитанности. Обусловлено это тем, что данная группа обучающихся старших классов имеют стабильную самооценку, здраво оценивают свои способности, таланты в образовательной сфере, с уважением относятся к окружающим людям.

По ответам обучающихся в категории «Я и Я» можно сделать вывод, что эти обучающиеся благодаря своему трудолюбию, ответственности, целеустремлённости достигают больших успехов в учёбе, творческом развитии. Через постоянное саморазвитие, обучение они формируют у себя навыки воспитанности.

В категории «Я и ОБЩЕСТВО», «Я и СЕМЬЯ» прослеживается, что эта группа старшеклассников умеет выстраивать коммуникативные связи с другими людьми, быть им полезными, более того, они интересуются жизнью страны, школы, принимают активное участие в конкурсах, делах класса и школы, воспитанность реализуется через активное общение с другими людьми. В семье же процесс воспитания происходит через честный диалог родителей и детей, стремление последних помогать своим родителям, быть им опорой и поддержкой. Семья способствует формированию системы нравственных качеств у школьников, что в свою очередь также является частью воспитанности.

В категориях «Я и здоровья» и «Я и культура» ответы обучающихся были менее утвердительные, чем в других категориях. Мы связываем это с тем фактом, что старшеклассники ещё не до конца осознают ценность здоровья в жизни человека. При этом в этой категории они показали хорошие результаты. Это же касается и соблюдения ими правил этикета, отношения к окружающей природе.

6 респондентов (32%) имеют средний уровень воспитанности. У них прослеживаются проблемы с познанием себя, общением с окружающими людьми. Учеба для них занимает второстепенное место, как и творческое развитие. По другим показателям у них также средние результаты.

5 респондентов (27%) имеют низкий уровень воспитанности. Они имеют нестабильную самооценку, не умеют выстраивать крепкие, доверительные коммуникативные связи с другими людьми, неуважительно относятся к природе, культуре, своему здоровью. Таким образом, на уровень формирования воспитанности влияет, в первую очередь их личное желание стать воспитанным человеком. И это желание должно находить отражение во всех сферах жизни человека: в обучении, в личностном становлении, в общении с другими людьми, выстраивании отношений с членами семьи, в отношении к своему здоровью, культуре, экологии. Он в любой ситуации, в любых жизненных обстоятельствах принимает решения с точки зрения воспитанности.

По методике М.И. Лукьяновой, которая использовалась для диагностики учебной мотивации старшеклассников 10-11 классов были выделены 5 уровней мотивации.

Двое испытуемых (10%) имеют очень высокий уровень школьной мотивации. Для них процесс обучения не вызывает отрицательных эмоций, они не стесняются отвечать у доски, высказывать своё мнение, проявлять инициативу на уроке, с лёгкостью осваивают школьный материал, проявляют воспитанность по отношению к другим людям.

3 испытуемых (15%) имеют высокий уровень школьной мотивации. Обучающиеся испытывают познавательный интерес к процессу обучения, с лёгкостью усваивают новый материал, могут испытывать и трудности при изучении сложных тем, проблемы в воспитании, общении с одноклассниками, стеснение при ответе у доски.

6 испытуемых (30%) имеют средний уровень мотивации к школе. Для них школьное обучение не вызывает особого интереса, сам процесс обучения становится обычным явлением, обязанностью. При этом на любимых предметах может проявлять познавательный интерес, активно отвечать у доски, высказывать своё мнение.

5 испытуемых (25%) имеют низкий уровень школьной мотивации. Им процесс обучения представляется сложным, сама школа вызывает отрицательные эмоции. На уроках часто занимаются посторонними делами, играми. Испытывают серьёзные затруднения в учебной деятельности. Находятся в состоянии неустойчивой адаптации к школе.

У 4 испытуемых (20%) очень низкий уровень школьной мотивации к школьному обучению. Такие дети проявляют часто агрессивность. Часто у подобных школьников отмечаются нарушения нервно – психического здоровья.

Для выявления взаимосвязи между уровнем воспитанности обучающихся старших классов и уровнем их мотивации учения был использован метод математической статистики R-критерий корреляции Спирмена ($r_s = 0,556$, при $p \leq 0,01\%$).

Таким образом, прослеживается тесная взаимосвязь между уровнем воспитанности обучающихся старших классов и уровнем развития их мотивации учения, чем выше воспитанность, тем выше уровень мотивации. Повышая один из показателей, мы оказываем воздействие на другой. Воспитанность складывается как из условий окружающей среды, уровня воспитанности ближнего окружения человека, так и из его личного стремления стать воспитанным человеком, а для этого нужно работать над собой, стремиться расширять свои знания, что в дальнейшем станет основой для освоения профессией.

ЛИТЕРАТУРА

1. Воронин А.С. Словарь терминов по общей и социальной педагогике. – Екатеринбург: ГОУ ВПО УГТУ-УПИ, 2006. – 135 с.
2. Голованова Н.Ф. Педагогика. – М.: Академия, 2013. – 240 с.
3. Ушинский К.Д. Избранные педагогические сочинения: [в 2 т.]. Т. 1: Теоретические проблемы педагогики / под ред. А.И. Пискунова и др. / сост. и подгот. текста Э.Д. Днепров АПН СССР. – Москва: Педагогика, 1974. – 584 с.

Н.Ю. МЕЩЕРЯКОВА

Научный руководитель – В.К.ЕЛИСЕЕВ

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ФАКТОРЫ, ВЛИЯЮЩИЕ НА УДОВЛЕТВОРЕННУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ СТУДЕНТОВ В УНИВЕРСИТЕТЕ

Аннотация. В данной статье описываются психологические факторы влияющие на учебную деятельность студентов. Рассмотрены компоненты удовлетворённости студентов, а также причины не удовлетворённости учебного процесса. Учтены как внешние факторы влияющие на успешное обучение студента, так и внутренние факторы. Выявлена взаимосвязь основных факторов.

Ключевые слова: студент, образование, удовлетворённость образованием; оценка удовлетворённости; компоненты удовлетворённости; психологические факторы удовлетворённости.

N.Y. MESHCHERYAKOVA

Scientific supervisor – V.K.ELISEEV

PSYCHOLOGICAL FACTORS AFFECTING THE SATISFIED ACTIVITY OF STUDENTS AT THE UNIVERSITY

Abstract. This article describes the psychological factors affecting the educational activities of students. The components of student satisfaction are considered, as well as the reasons for dissatisfaction with the educational process. Both external factors influencing the student's successful education and internal factors are taken into account. The interrelation of the main factors is revealed.

Key words: student, education, satisfaction with education; satisfaction assessment; components of satisfaction; psychological factors of satisfaction.

В современном мире, где одну из главных ролей играет информация и знания, очень важна для социума молодёжь, в особенности люди, которые стремятся к высшему образованию. Высшее образование даёт нужные навыки современному человеку, которое помогает развивать критическое мышление, развивает навыки взаимодействия с людьми, а также помогает определить место в жизни.

Современный студент вуза – это молодой человек, который окончил школу и перешёл на новую ступень своей жизни. Он обладает определёнными навыками, но также стремится к развитию, перед ним открываются новые возможности и он желает познать и улучшить мир. Студент является важным потенциалом общества. От этой социальной группы зависит дальнейшее развитие современного общества.

Профессиональная сфера является важным периодом для человека. Происходит реальный выбор профессии и обучение этой профессии. От того, как воспринимает студент выбранную профессию - подходящей для себя, интересной, способной удовлетворить его потребности, или неподходящей, вынужденной, неинтересной, неудовлетворяющей его потребности - зависит его активность во время учёбы, качество учения, а также выбор места работы после окончания учёбы[3].

Развитие современной системе образования и его профессиональной подготовки является актуальной проблемой в обществе. Это связано с тем, что современный мир быстро меняется, появляется много различной информации, и вчерашний школьник не успевает к такому быстрому темпу развития. Обществу важна социальная группа как студенты. Для этого нам необходимо понимать, как можно помочь им качественно овладеть знаниями. Чтобы они получили удовлетворённость от учебного процесса в вузе. Обновление образования связано с признанием ведущей роли внутренней активности личности в ее развитии. Отметим, что значение удовлетворённости в современном обществе все более возрастает, так как удовлетворённость является одной из движущих сил повышения активности личности.

Рассмотрим что такое удовлетворённость учебным процессом в вузе для студентов. Взаимосвязаны качества личность студента, с уровнем удовлетворённости обучения?

Удовлетворённость это важный критерий для человека, так как оно даёт стимул и силы на преодоление сложностей в период получения образование.

Определим, какие факторы влияют на успешную деятельность в ВУЗе. На удовлетворённость студента влияют два основных фактора, которые между собой взаимосвязаны. Первый фактор это внешний. Он содержит такие пункты как [2]:

- инфраструктура вуза
- социальную, культурную, правовую область
- воспитательный процесс
- взаимодействие с преподавателями
- учебной деятельности
- профессиональная подготовка профессии

Второй фактор это внутренний, данный фактор зависит от самого студента. Он показывает, какие качества личности заложены. Также важно нравится ли человеку выбранная профессия или нет. Это влияет на мотивационную сферу человека. Мотивы помогают улучшать успеваемость, а соответственно студент будет более удовлетворён учебным процессом.

Равным образом удовлетворённость обучения студентам показывает нам эффективность управления образовательным процессом. Получается, что критерий удовлетворённости важен не только как частное звено, но и в целом для общества. Необходимо рассмотреть связь между удовлетворённостью выбранного вуза и качествами личности.

Благополучное обучение включает в себя удовлетворение деятельности в университете. Студенту нравится посещать занятие, он имеет прекрасное взаимоотношение со студентами и преподавателями, участвует в различных мероприятиях, также умеет организовывать свою учебную деятельность, он удачно получает знания, у него есть привязанность к факультету, и у него хорошо развито контроль над своей жизнью. Перед таким студентом открывается много возможностей, которые в будущем могут принести успех в жизни. Студент, который удовлетворён своей учебной деятельности, не захочет уйти из университета, и доучится до конца. Значит, социальное общество получит ещё одного квалификационного специалиста. Такой студент может удовлетворить свои потребности, соответственно он чувствует себя более счастливым в период получения образования.

Но существуют и низкая удовлетворённость учебной деятельности. Студент не может организовать свою деятельность в вузе. Он плохо усваивает полученные знания, выполняет работу не качественно. Чаще всего такие студенты уходят из вуза. А если и остаются, то их неудовлетворённость ухудшает психологическое здоровье [1].

Ю.М. Орлов говорил, что отношение к обучению зависит от потребностей, который студент удовлетворяет в учебной деятельности [4]. Удовлетворённостью учебного процесса включает в себя эмоциональное содержание студента. Автор рассматривал удовлетворение как совокупность разных факторов, которое возникает в самом процессе, то есть в течение всего обучаемого периода. Где студент учится осваивать новые навыки и узнавать свои личностные качества, а также применять их на практике. Все это приводит к удовлетворению потребностей, вовлечённых в учебную деятельность.

Рассмотрим взаимосвязь удовлетворённости деятельностью студентом и его личностями качествами. В исследование приняли участие 80 студентов 2 и 4 курса. В исследование было проанализированные общая удовлетворённость учебной деятельности по тесту-опросника удовлетворённости учебной деятельности, которая показала, что 30 студентов имеют благополучную удовлетворённость, 41 студент имеют нормальную удовлетворённость, 9 студентов имеют недостаточно благополучно. Из полученных данных мы взяли студентов с благополучной и недостаточно благополучной удовлетворённостью. Провели ещё один опрос «пятифакторный опросник личности» по оценки определённых личности качеств студента, которые показали зависимость удовлетворённости

учебного процесса и личность качеств студентов. Данное исследование показало. Что у студентов, которые имеют благополучную удовлетворённость процессом обучения, имеют такие качества личности как экстраверсия/интроверсия, привязанность, самоконтроль, эмоциональная неустойчивость, экспрессивность. У студентов, которые имеют неблагополучную удовлетворённость, были выделены следующие черты экстраверсия/интроверсия, обособленность, импульсивность, эмоциональная неустойчивость. Провели корреляционный анализ, где было выявлено, что с общей удовлетворённостью учебной деятельностью положительно связаны черты привязанность и самоконтроль. Между экспрессивности и практичности достоверной связи не было обнаружено.

Проведённое исследование удовлетворённости качеством образования студентов в университете и анализ полученных результатов позволяют рассматривать удовлетворённость образованием как комплексную психолого-педагогическую проблему. Сам феномен удовлетворённости является реакцией на соответствие содержания и условий образования запросам и потребностям студентов. При его оценке было выявлено взаимосвязь личностных качеств студентов и удовлетворённости в целом.

Факторный анализ компонентов удовлетворённости образованием позволил выявить две основные группы, которые включают факторы внешние и внутренние. Внешние факторы включают в себя окружающую среду в вузе, различные области, инфраструктура вуза, а внутренние факторы показывающие удовлетворённость процесса обучения включают в себя личностные качества студентов, в особенности самоконтроль и привязанность. Их психологическое осмысление позволяет говорить о механизмах возникновения и динамике удовлетворённости образованием среди студентов в вузе.

ЛИТЕРАТУРА

1. Вачков И.В., Вачкова С.Н. Удовлетворенность студентов образовательной средой педагогического процесса как индикатор угроз психическому здоровью детей // Клиническая и специальная психология. – 2018. – Т. 7. – № 2. – С. 41-52.
2. Глазова Д.Р. Удовлетворенность студентов образовательным процессом: понятие и особенности // Меридиан. – 2021. – № 5 (58): [Электронный ресурс]. – URL: <http://meridianjournal.ru/site/article?id=5137>
3. Есенкова Н.Ю. Особенности мотивационных процессов и их влияние на удовлетворенность студентов медицинского вуза // Известия Рос. гос. пед. ун-та им. А.И. Герцена. – 2013. – № 112. – С. 256-260.
4. Орлов О.А. Потребностно-мотивационные факторы эффективности учебной деятельности студентов ВУЗа: автореф. дисс. ... д-ра псих.н. – М., 1984.

В.С. НАЗАРОВА
Научный руководитель - **Е.С. БЫЧКОВА**

ВЛИЯНИЕ СИНДРОМА ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ ПЕДАГОГА НА УСПЕШНОСТЬ УЧЕНИКОВ В УСЛОВИЯХ ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

***Аннотация.** В статье приведен теоретический анализ психолого-педагогической литературы на предмет взаимосвязи между развитием эмоционального выгорания учителей и успешностью учеников. Авторами приведены подробные характеристики появления и симптоматики деструктивных психоэмоциональных состояний педагогов, а также влияние этого на психологическую атмосферу в школьных коллективах. В заключении приводятся рекомендательные меры по профилактике и коррекции синдромов эмоционального выгорания педагогического состава.*

***Ключевые слова:** синдром эмоционального выгорания, педагоги, успешность, психическое состояние, общее образование, психологический комфорт.*

V.S. NAZAROVA
Scientific supervisor – **E.S. BYCHKOVA**

THE INFLUENCE OF THE TEACHER'S EMOTIONAL BURNOUT SYNDROME ON THE SUCCESS OF STUDENTS IN GENERAL EDUCATION

***Abstract.** The article presents a theoretical analysis of psychological and pedagogical literature on the relationship between the development of emotional burnout of teachers and the success of students. The authors provide detailed characteristics of the appearance and symptoms of destructive psycho-emotional states of teachers, as well as the impact of this on the psychological atmosphere in school groups. In conclusion, there are recommended measures for the prevention and correction of burnout syndromes of the teaching staff.*

***Key words:** burnout syndrome, teachers, success, mental state, general education, psychological comfort.*

Современная образовательная система ставит перед учителями все более высокие требования, требующие не только повышенного уровня профессиональных компетенций, но и существенной эмоциональной включенности, что впоследствии может привести к развитию синдрома эмоционального выгорания. Эмоциональное выгорание – это психологическое состояние, возникающее из-за длительного и интенсивного стресса, связанного с работой и низкой удовлетворенностью от нее [3]. Поскольку деятельность в сфере образования предполагает постоянное активное общение и обучение детей, люди этих профессий наиболее подвержены развитию данного синдрома.

Проблема «эмоционального выгорания» не нова в области психологии и имеет обширную теоретическую и практическую базу исследований. Структурные и содержательные особенности проявления синдрома эмоционального выгорания, а также специфика применения диагностического инструментария представлена в работах как зарубежных, так и отечественных психологов, среди которых следует отметить труды американского психиатра Г. Фрейденбергера, который первый ввел понятие «выгорание» для обозначения совокупности

психических, психофизиологических, психосоматических дисфункций, связанные с профессиональной деятельностью. Далее его идею поддержали такие ученые Дж. Гринберга, М. Буриш, К. Маслач, С.Джексона, Б. Перлмана и Е.А. Хартман и др.

Отечественные ученые В.В. Бойко, М.В. Борисова, А.В. Емельяненко, Н.Н. Сафукова, В.Е. Орел, Л.Г. Федоренко занимались преимущественно вопросами возникновения, а также поиском вариантов профилактических мер описываемого синдрома.

Подчеркивая актуальность описываемой проблемы, стоит отметить, что эмоциональное состояние и положительная профессиональная мотивация педагогов напрямую влияют на успеваемость и школьную успешность учеников. В противовес этому, нервное и истощенное состояние учителя может негативно отразиться как на качестве обучения, так и общем психологическом климате класса. Как правило, эмоционально истощенные учителя менее внимательны и реагируют менее адекватно на поведение и потребности учеников[2]. Это может снизить мотивацию учеников, вызвать возникновение проблемных ситуаций в классе и даже отрицательно сказаться на успеваемости детей.

Синдром эмоционального выгорания педагогов общего образования может выражаться в следующих признаках:

1. Снижение качества преподавания: учителя, испытывающие эмоциональное выгорание, могут быть менее мотивированы и энергичны в своей работе. Это может привести к снижению качества преподавания, пропуску времени или недостаточному вниманию к ученикам.

2. Эмоциональная растерянность: учителя, страдающие от эмоционального выгорания, могут испытывать эмоциональную растерянность и неуверенность в своей способности управлять классом или решать проблемы студентов. Это может привести к негативному впечатлению или поведению учителя, которые могут отразиться на учениках.

3. Негативное отношение к ученикам: учителя, страдающие от эмоционального выгорания, могут развить негативное отношение к ученикам, проявлять больше нетерпения или быть менее поддерживающими. Это может привести к снижению мотивации учеников, сопротивлению к обучению или даже конфликтам в классе.

4. Снижение эмоциональной доступности: учителя, испытывающие эмоциональное выгорание, могут стать эмоционально недоступными для учеников. Они могут испытывать истощение эмоций и не иметь энергии или интереса участвовать в эмоциональных моментах учебного процесса. Это может оставить учеников чувствующими себя непонятыми или недооценёнными.

5. Большая вероятность перерывов в работе: учителя, которые страдают от эмоционального выгорания, часто имеют большую вероятность оставить профессию или принять более длительные перерывы в работе. Это может создать нестабильность в образовательной среде и привести к потере опытных педагогов [5].

Одной из основных причин эмоционального выгорания учителей является перегрузка работой. В настоящее время учителя не только преподают предметы, но и выполняют множество административных и организационных задач.

Кроме того, они часто сталкиваются с проблемами дисциплины и нежелательным поведением учеников. Все это приводит к постоянному стрессу и усиливает риск развития эмоционального выгорания.

Анализируя подробнее причины развития синдрома эмоционального выгорания учителей, можно выделить более конкретные факторы, которые самостоятельно или в совокупности могут привести к утрате профессиональной мотивации.

Высокая нагрузка и требования: учителя часто имеют дело с высокой нагрузкой, большим количеством учеников и тяжелыми требованиями к успехам своих учеников. Это может вызвать чувство беспомощности и фрустрации учителя. Также ключевую роль играет ограниченность ресурсов: как временных, так и финансовых. Отсутствие достаточного стимулирования, а также психологической поддержки со стороны администрации так же пагубно влияет на профессиональную мотивацию педагогов.

Отсутствие признания. Учителя часто работают в относительной изоляции и могут чувствовать, что их труд не оценивается должным образом. Отсутствие признания и поддержки со стороны общества или коллег может усиливать факторы, ведущие к эмоциональному выгоранию.

Сложность в поддержании баланса между работой и личной жизнью. Как показывает практика, работа учителя не заканчивается за пределами непосредственного рабочего места, что в значительной мере урезает время, уделяемое личной жизни педагога [4]. Практически полная поглощенность рабочим процессом, а также постоянное участие во внеурочных мероприятиях негативно отражается на личностном благополучии и вне карьерной реализации человека. Учитывая особенности психики человека, нетрудно сделать вывод о том, что несоблюдение баланса и практически отсутствие смены деятельности, напрямую сказывается на развитии эмоционального выгорания.

Как результат, синдром эмоционального выгорания у учителей может быть вызван комбинацией этих и других факторов, связанных с их рабочей средой и обязанностями.

Возвращаясь к связи эмоционального благополучия педагога и успешности учеников, стоит определить границы понятия «успешность» [7]. В отличие от привычного понятия «успеваемость», школьная успешность подразумевает совокупность как положительных отметок по всем предметам, так и высокое социальное положение и авторитет среди учеников и учителей. Поскольку большую часть времени учащиеся находятся в школе и взаимодействуют с педагогами, в частности с классным руководителем, который формирует психологический климат класса, нетрудно отследить прямую зависимость между эмоциональным состоянием учителя и настроением целого класса.

Одним из способов борьбы с эмоциональным выгоранием учителей является внедрение программ поддержки и развития профессиональных навыков, а также программы по профилактике синдрома эмоционального выгорания [1]. Структура такой работы включает в себя как теоретическую базу, так и практические упражнения, которые должны выполняться под руководством опытного специалиста. Как правило, периодические встречи педагогического коллектива

с психологом благоприятно влияют на эмоционально-психическое состояние работников. Кроме того, вариативность применяемых программ позволяет помочь учителям научиться эффективно управлять стрессом, улучшить коммуникацию с учениками и родителями, а также развить навыки саморефлексии и самоуправления. В дополнении к этому, в школьном коллективе необходимо создать благоприятную рабочую и дружескую атмосферу принятия и взаимоуважения для того, чтобы учителя могли делиться своими проблемами и получать необходимую поддержку.

Исходя из приведенного теоретического анализа психолого-педагогической литературы, мы пришли к выводу, что проблема массового распространения синдрома эмоционального выгорания среди работников системы образования носит весьма актуальный характер. Причиной этому служит, во-первых, снижение профессиональных компетенций учителя, а во-вторых, непосредственное негативное влияние на успешность обучающихся. Учитывая современные тенденции развития системы образования, направленные на повышение качества обучения и повышения не только успеваемости, но и школьной успешности учеников, игнорирование проблемы эмоционального благополучия педагогов является недопустимым.

ЛИТЕРАТУРА

1. Анцыферова Л.И. Условия деформаций развития личности и конструктивные силы человека // Психология личности: новые исследования / под ред. К.А. Абульхановой, А.В. Брушлинского и М.И. Воловиковой. – М.: ИП РАН, 2008. – С. 31.
2. Безносков С.П. Теоретические основы изучения профессиональной деформации личности. – СПб.: Санкт-Петербургский университет Министерства внутренних дел РФ, 1995. – 167 с.
3. Водопьянова Н.Е. Синдром «выгорания» в профессиях системы «человек-человек» / под ред. Г.С. Никифорова и др. – СПб, – 2011.
4. Дружилов С.А. Профессиональные деформации как индикаторы дезадаптации и душевного неблагополучия человека // Сибирский педагогический журнал. – 2010. – № 6. – С. 171-178.
5. Емельяненко А.В, Сафукова Н.Н. Особенности синдрома «эмоционального выгорания» личности специалистов различных профессий системы «человек-человек». – М., 2014. – С. 106–110.
6. Кузьмин Н. Н. Формирование самостоятельности будущего учителя как педагогическая проблема // Профессиональная культура педагога: сборник научных трудов VI Всероссийской научно-практической интернет-конференции, Липецк, 28 апреля 2017 года. – Липецк: Липецкий государственный педагогический университет имени П.П. Семенова-Тян-Шанского, 2017. – С. 54-57.
7. Ронгинская Т.И. Проблемы эмоционального выгорания педагогов // Психол. журн. – 2013. – Т. 24. – № 5. – С. 90 - 97.

**Я.О. ПОЛЕННИКОВА
Е.А. КОСЫГИНА**

ТРУДНОСТИ УЧЕНИЯ В ШКОЛЕ КАК ПРЕДМЕТ МЕЖДИСЦИПЛИНАРНОГО ИЗУЧЕНИЯ

Аннотация. В данной статье поднимается вопрос, связанный с возникновением трудностей у учащихся на базе междисциплинарного изучения, проанализирована педагогическая литература и выявлена классификация трудностей, с которыми могут столкнуться дети: когнитивные, эмоциональные, социальные, поведенческие, успеваемость и непонимание, также сделан вывод, что все трудности являются сложной проблемой, требующей определенного подхода.

Ключевые слова: трудности учения, предмет междисциплинарного изучения, школьники.

**Y.O. POLENNIKOVA
E.A. KOSYGINA**

DIFFICULTIES OF TEACHING AT SCHOOL AS A SUBJECT OF INTERDISCIPLINARY STUDY

Abstract. This article raises the issue related to the emergence of difficulties in students on the basis of interdisciplinary study, the pedagogical literature was analyzed and the classification of difficulties that children may face was revealed: cognitive, emotional, social, behavioral, academic performance and misunderstanding, it was also concluded that all difficulties are a complex problem that requires a certain approach.

Key words: difficulties of teaching, subject of interdisciplinary study, schoolchildren.

В современном образовательном процессе все больше внимания уделяется изучению трудностей, с которыми сталкиваются ученики в школе. Эта проблема давно перестала быть отдельной отраслью и стала объектом междисциплинарного изучения.

Ведь сложности, с которыми сталкиваются дети при обучении, имеют комплексный характер и требуют понимания не только педагогических аспектов, но и социальных, культурных, биологических и других факторов. Проблемы учения в школе являются важной темой и значительным аспектом образовательной системы. Изучение этих трудностей как предмета междисциплинарного исследования позволяет более глубоко понять причины и последствия проблем в обучении, а также разработать эффективные стратегии и методы их преодоления.

А.Ф. Ануфриев и С.Н. Костромина в своих трудах подчеркивают, что «...с конца 60-х годов в обучении школьников возникает все больше трудностей и эту проблему должна решать система народного образования. Исследования показывают, что от 15 до 40 % учащихся начальных классов общеобразовательных школ по разным причинам испытывают трудности с обучением, а для более 50 % неуспевающих учащихся характерна задержка психического развития, которая обычно имеет церебрально-органический характер. Следовательно, практический психолог входит в систему народного образования и оказывается в эпицентре событий, где среди всей проделанной им деятельности подчеркивается необходимость оказания помощи в профилактике и диагностике

трудностей обучения. Психологу приходится максимально расширить свою психодиагностическую деятельность, чтобы оказать масштабную помощь как можно большему числу школьников. Это имеет решающее значение. Большинство специалистов для решения проблемы используют инструменты психологической диагностики, такие как оценка состояния компонентов с помощью методов, определение психодиагностики и описание ее объекта. Наиболее совершенным методом психологической диагностики является метод измерения и оценки, а также изменения состояния компонентов инструментов психодиагностики (практической психотерапии). Стресс, связанный с обучением в школе, может проявляться по-разному, в таких аспектах как когнитивные, эмоциональные, социальные и поведенческие» [1].

Когнитивные трудности связаны с ослабленными когнитивными функциями, такими как память, внимание, мышление и речь. Эмоциональные возникают из-за перенесенных эмоций или стресса, которые могут влиять на способность учиться. Социальные связаны с отношениями со сверстниками или учителями. Психологические и социальные аспекты учения в школе являются важным объектом междисциплинарного изучения. Внутренние факторы, такие как индивидуальные особенности ученика, его мотивация, самооценка и эмоциональное состояние, играют значительную роль в формировании препятствий при обучении [6].

Например, низкая самооценка может мешать успешной адаптации к новому материалу и выполнению заданий. Одной из главных трудностей учения в школе является отсутствие мотивации учеников. Важно понимать, что каждый ребенок уникален и имеет свои индивидуальные интересы и цели. Стандартизованная программа обучения не всегда удовлетворяет потребности каждого ученика, что может привести к снижению мотивации и затруднениям в обучении. Междисциплинарное изучение данной проблемы требует включения психологии, педагогики, социологии и других дисциплин для анализа мотивационных факторов, и разработки индивидуального подхода к каждому ученику [7].

Другой важной проблемой учения в школе является недопонимание материала. Ученики имеют различные способности к усвоению знаний и развитию навыков. Некоторые могут быстро усваивать материал и применять его на практике, в то время как другие требуют дополнительных занятий и упражнений. Междисциплинарное изучение данной проблемы позволяет объединить знания из психологии, нейробиологии, специальной педагогики и других дисциплин для разработки индивидуальных подходов к обучению и использования разнообразных методик и техник для более эффективного усвоения материала учащимися [8].

Также одними из затруднений учения в школе является проблема социальной адаптации. Ученики могут столкнуться со сложностями во взаимоотношениях с одноклассниками, проблемами коммуникации, стрессом и тревожностью. В междисциплинарном изучении данной проблемы можно включить социологию, психологию, педагогику и другие дисциплины для исследования причин и

последствий социальных проблем учащихся, а также разработки программ социальной поддержки и обучения навыкам межличностного взаимодействия [9].

С педагогической точки зрения рассматриваемая проблема связана с продолжающейся неуспеваемостью по одному или нескольким предметам и постоянными трудностями в обучении и освоении школьных навыков. Исследование трудностей в обучении затрагивает психологические аспекты проблемы. К разнообразным причинам относятся неоднородность и многообразие проявлений проблем у детей в учебной деятельности, а также спектр коренных причин таких проблем, различия в подходах к трудностям в учебе. К сложностям школьного образования, возникающим на начальных этапах систематического обучения, относятся широкий спектр функционального напряжения детей, отклонения в состоянии здоровья, нарушения социально-психологической адаптации, снижение успеваемости. Трудности в обучении могут проявляться в виде неудач по всем предметам или только в определенных областях. Обычно учителя и родители не интересуются учащимися этого типа, в то время как опасения родителей не связывают здоровье их детей с ежедневным микрострессом, школьным давлением, уровнем стресса или разочарованием взрослых. Сбой происходит из-за отсутствия каких-либо выявленных и своевременно устраняемых проблем. Один пример, иллюстрирующий это утверждение, уже стал классическим. Нормы письма особенно сложны для первоклассников, которые сталкиваются с различными стилями и трудностями письма, такими как неровные буквы, разные тенденции, нарушенная композиция, нарушение пропорций элементов, использование рефлексии. Кроме того, даже несмотря на то, что они превосходно справляются с домашними заданиями по сравнению с классом, они не могут выполнять письменные задания и склонны совершать ошибки в повседневной работе. Вторичные данные по рассматриваемым темам были предоставлены учителям начальных классов и психологом средних школ. Учителя выступали за интенсивное обучение и упражнения в качестве основного средства коррекции, учитывая, что они предпочитают помогать ученикам выполнять домашние задания вовремя [2; 3].

Трудности учения в школе являются сложной проблемой, требующей комплексного подхода и совместного изучения различных дисциплин. Междисциплинарное исследование этих трудностей позволяет выявить и проанализировать основные факторы, способствующие возникновению проблем, и разработать эффективные стратегии и методы их преодоления, что поможет повысить качество обучения и справедливость в образовательной системе [4].

Таким образом можно сделать вывод, теоретический анализ литературы показывает, что данная проблема рассматривалась достаточно широко, у детей создаются трудности в учении по определённым причинам, для эффективной помощи преодоления проблем в учёбе необходимо заинтересованность учителя в помощи ребёнку, дополнительные разборы, объяснение тем, поддержка детей в психоэмоциональном плане, не оказывать давление на детей, не унижать, а стараться находить общий язык для их комфортного нахождения в школе, также немаловажно это участие родителей в учебном процессе и оказания помощи своим детям в различных трудностях.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ануфриев А.Ф., Костромина С.Н. Как преодолеть трудности в обучении детей. Психодиагностические таблицы. Психодиагностические методики. Коррекционные упражнения. – М.: Ось-89, 1997. – 224 с.
2. Вострикова Н.Е., Лунева Д.Ю. Внимание в учебно-воспитательном процессе: пути привлечения, поддержания и развития внимания учащихся // Парадоксы образования XXI века: гуманизация – цифровизация, индивидуализация – индивидуализм?: Материалы Всероссийской научной конференции с международным участием, Липецк, 27 октября 2021 года. – Липецк: Липецкий государственный педагогический университет имени П.П. Семенова-Тян-Шанского, 2021. – С. 160-163.
3. Доклад «Низкая учебная мотивация» [Электронный ресурс]. – URL: <https://infourok.ru/doklad-nizkaya-uchebnaya-motivaciya-5168227.html>
4. Когнитивные нарушения в практике нейропсихолога [Электронный ресурс]. – URL: <https://infourok.ru/kognitivnye-narusheniya-v-praktike-nejropsihologa-5792382.html>
5. Овчинникова А.Ж., Козуб М.В. Ноосферный подход к использованию здоровьесберегающей технологии образования младших школьников // Вестник Череповецкого государственного университета. – 2019. – № 2(89). – С. 219-226.
6. Особенности мотивации учения неуспевающих школьников [Электронный ресурс]. – URL: <https://multiurok.ru/files/osobiennosti-motivatsii-uchieniia-nieuspievaiushchikh-shkolnikov.html>
7. Проблема усвоения знаний, формирования умений и навыков как результатов учения [Электронный ресурс]. – URL: https://studopedia.ru/14_52245_problema-usvoeniya-znaniy-formirovaniya-umeniy-i-navikov-kak-rezultatov-ucheniya.html
8. Пермякова М.Е. Психологические аспекты трудностей учения в школе: учеб. пособие. – Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2015. – 124 с.
9. Трудности в обучении как психолого-педагогическая проблем – конспект лекции [Электронный ресурс]. – URL: <https://spravochnick.ru/lektoriy/trudnos...>

Э.Р. ТОРСУНОВА

О ФОРМИРОВАНИИ ЦИФРОВОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКИ

Аннотация. В статье обосновывается значимость формирования цифровой компетентности студентов, рассматриваются возможности инновационных цифровых технологий для формирования цифровой компетентности студентов в процессе обучения математике, приводится пример использования программного обеспечения Wolfram Mathematica.

Ключевые слова: цифровая компетентность, Wolfram Mathematica, онлайн-курсы, мобильное обучение, облачная технология.

E.R. TORSUNOVA

ON THE FORMATION OF DIGITAL COMPETENCE OF STUDENTS IN THE PROCESS OF STUDYING MATHEMATICS

Abstract. The article substantiates the importance of developing students' digital competence, examines the possibilities of innovative digital technologies for developing students' digital competence in the process of teaching mathematics, and provides an example of the use of Wolfram Mathematica software.

Key words: digital competence, Wolfram Mathematica, online courses, mobile learning, cloud technology.

В настоящее время общество переживает переход в новую культурную эпоху – эпоху цифровой экономики. Цифровая трансформация, предполагающая использование новейших информационных технологий, затронула все сферы жизни человека.

Согласно Программе «Цифровая экономика Российской Федерации» образование должно стать одним из ключевых институтов, обеспечивающих создание условий в части подготовки кадров для развития цифровой экономики [7]. В связи с этим наблюдаются важные изменения в образовательной стратегии вузов, актуализируется проблема формирования цифровой компетентности студентов.

Цифровая компетентность предполагает способность и готовность студентов применять инновационные цифровые технологии в различных сферах жизнедеятельности и является необходимой основой для эффективной цифровой экономики как гаранта развития общества.

Анализ исследований в области формирования цифровой компетентности показывает, что данная проблема является актуальной, но малоизученной. Н.П. Ячина, О.Г. Фернандез рассмотрели способ формирования цифровой компетентности у будущих учителей истории и английского языка посредством организации специальной лаборатории для оказания консультационной помощи [8]. О.В. Приходько считает одним из условий развития цифровой компетентности – конструирование персональной образовательной среды (индивидуальной конструкции образовательных инструментов – набора ресурсов сети Интернет, наполняемых студентом самостоятельно на основе своих интересов). Н.Н. Гавриленко посвятила своё исследование цифровой компетентности переводчика [3]. О необходимости цифровой образовательной среды (совокупности цифровых ресурсов, средств и технологий, обеспечивающих решение различных задач образовательного процесса) для формирования цифровой компетентности бакалавров-лингвистов отмечают Т.Г. Везиров, З.Д. Рашидова [2].

Приходится констатировать недостаточность исследований, раскрывающих пути и способы формирования цифровой компетентности студентов средствами математики.

Под цифровой компетентностью, формируемой в рамках изучения математических дисциплин, будем понимать способность и готовность студентов использовать инновационные цифровые технологии для изучения математики как отрасли научного знания и её практического применения.

Исходя из предлагаемой трактовки, выделим следующие основные компоненты цифровой компетентности, которые составляют необходимые результаты обучения математике:

– мотивационный – потребности, мотивы, цели изучения математической теории и методов решения математических задач средствами информационных технологий;

– когнитивный – знание совокупности различных информационных технологий, используемых для решения математических задач; знание средств, способов поиска, сбора, хранения и систематизации, полученной с помощью

информационно-коммуникационных технологий, математической информации; знание различных способов онлайн-коммуникации;

– деятельностный – умение ориентироваться в существующих информационных технологиях, используемых для решения математических задач; умение рационально выбирать необходимый для решения конкретной математической задачи информационный ресурс; умение применять информационные технологии для решения математических задач; умение использовать средства, способы поиска, сбора, хранения и систематизации, полученной с помощью информационно-коммуникационных технологий, математической информации; умение осуществлять онлайн-коммуникации с помощью электронной почты, чатов, форумов и др.

– рефлексивный – ответственное отношение к результатам своей деятельности в цифровой среде; самореализация в учебной математической деятельности через средства цифровых технологий.

Основным способом формирования цифровой компетентности является использование цифровых технологий в учебном процессе с учетом индивидуальных способностей обучающегося. Одной из приоритетных задач вуза в настоящее время является не только освоение студентом теоретических знаний, но и развитие умения пользоваться информационными технологиями, самостоятельно добывать и анализировать информацию.

К основным видам цифровых технологий можно отнести следующие: онлайн-курсы, использование интегрированных профессиональных математических пакетов, мобильное обучение, облачную технологию [1].

Онлайн-курсы предоставляются студентам для использования дистанционно. Для реализации данной технологии используются различные программные платформы: Moodle, Google for education, eFront, E-learning Server, Microsoft Learning Gateway и др. Выбор платформы, как правило, определяется следующими критериями: возможностью установки на любую аппаратно-программную платформу, безопасностью системы, понятным интерфейсом, наличием функций разработки и редактирования модульных электронных курсов, наличием различных способов взаимодействия обучающихся с преподавателем и между собой, возможностью внедрения балльно-рейтинговой системы, поддержкой международных стандартов IMS, SCORM. Эффективному внедрению онлайн-курсов по математическим дисциплинам способствует использование модульной объектно-ориентированной динамической учебной среды Moodle. Данная система обладает следующими возможностями:

– позволяет создавать и хранить электронные учебные курсы, устанавливать последовательность их изучения;

– студенты могут обучаться по индивидуальной образовательной траектории;

– в качестве учебных материалов допустимо использовать не только текстовую информацию, но и интерактивные ресурсы любого формата; материалы могут быть организованы с помощью ярлыков, тегов и гипертекстовых ссылок;

– обеспечивает взаимодействие преподавателя и студента с помощью целого ряда встроенных инструментов: вики, глоссарий, блоги, форумы, задания и др.;

– система может рассматриваться как мессенджер, предоставляющий широкие возможности для коммуникации;

– позволяет создавать и хранить портфолио каждого обучающегося: работы рубежных контролей, промежуточной, итоговой аттестации; оценки, комментарии преподавателей;

– автоматически создает различные статистические отчеты, позволяющие анализировать результаты обучения.

Востребованной технологией обучения в настоящее время является мобильное обучение, поскольку оно не привязано к конкретным рабочим местам. Мобильное обучение (m-learning – Mobile Learning) – обучение, осуществляемое с помощью мобильных портативных устройств: мобильных телефонов, ноутбуков и планшетов [6]. Для реализации данной технологии наиболее эффективными, на наш взгляд, являются следующие сервисы:

– Quizlet.com – бесплатный онлайн сервис для создания и применения учебных карточек с использованием визуальной, текстовой и звуковой информации.

– Google формы – удобный инструмент для проведения опросов, результаты которых отражаются в таблице, что позволяет анализировать и обрабатывать полученные данные.

– Plickers.com – сервис, позволяющий реализовать мгновенную обратную связь с аудиторией. Наиболее эффективен при проведении фронтальных опросов по пройденному или текущему материалу, для учёта посещаемости студентов. Мобильное приложение Plickers под управлением iOS или Android, установленное на планшет или мобильный телефон преподавателя, считывает QR коды с карточек студентов.

– Diaclass.ru – сервис для создания интерактивных презентаций, опроса студентов в режиме реального времени.

Облачная технология представляет собой технологию обработки данных, в которой компьютерные ресурсы и мощности предоставляются пользователю как интернет-сервис [4]. Облачные сервисы, такие как Dropbox, «Google Диск», Mega, «Яндекс. Диск», OneDrive, «Облако mail.ru», iCloud, Vox, IDrive, pCloud и др. позволяют рационально организовать выполнение групповых самостоятельных работ студентов, где каждый обучающийся отвечает за свой раздел учебной работы, но при этом может редактировать и изменять другие блоки. Учебный контент при этом хранится и редактируется в облачных средах и доступен по технологии Software as a Service (SaaS). Данная технология позволяет рационально организовать взаимодействие преподавателя и студентов, поскольку все изменения, вносимые в информационный ресурс, автоматически становятся доступными участникам группы [5].

Использование интегрированных профессиональных математических пакетов, таких как MATLAB, O-MATRIX, MATHCAD, WOLFRAM MATHEMATICA, MAPLE, STATGRAPHICS, STATISTICA и других способствует развитию

цифровой компетентности студентов. В связи с тенденцией сокращения аудиторных часов преподаватели зачастую ограничены в возможностях всестороннего рассмотрения ряда задач, которые являются необходимыми для дальнейшего обучения студентов профессиональным дисциплинам, связанным с математическим и имитационным моделированием социально-экономических процессов и систем. Применение инструментальных средств, в частности Wolfram Mathematica, является одним из решений данной проблемы.

В качестве примера приведем использование Wolfram Mathematica в решении задач математического анализа.

Пример. Построение в полярной системе координат графиков кривых:

$$r = 1 + 7 \cos(8\varphi) + 4 \sin^2(8\varphi) + 3 \sin^4(8\varphi),$$

$$r = \sin(12\varphi),$$

$$r = 1 + 7 \cos(5\varphi) + 4 \sin^2(5\varphi) + 3 \sin^4(5\varphi),$$

$$r = (1 + \sin(9\varphi))(1 + \sin\varphi)(1 + 0,03\sin(9 \times 5\varphi))(1 + 0,04\sin(9 \times 33\varphi)).$$

Составим запросы на построение графиков кривых (рисунок 1).

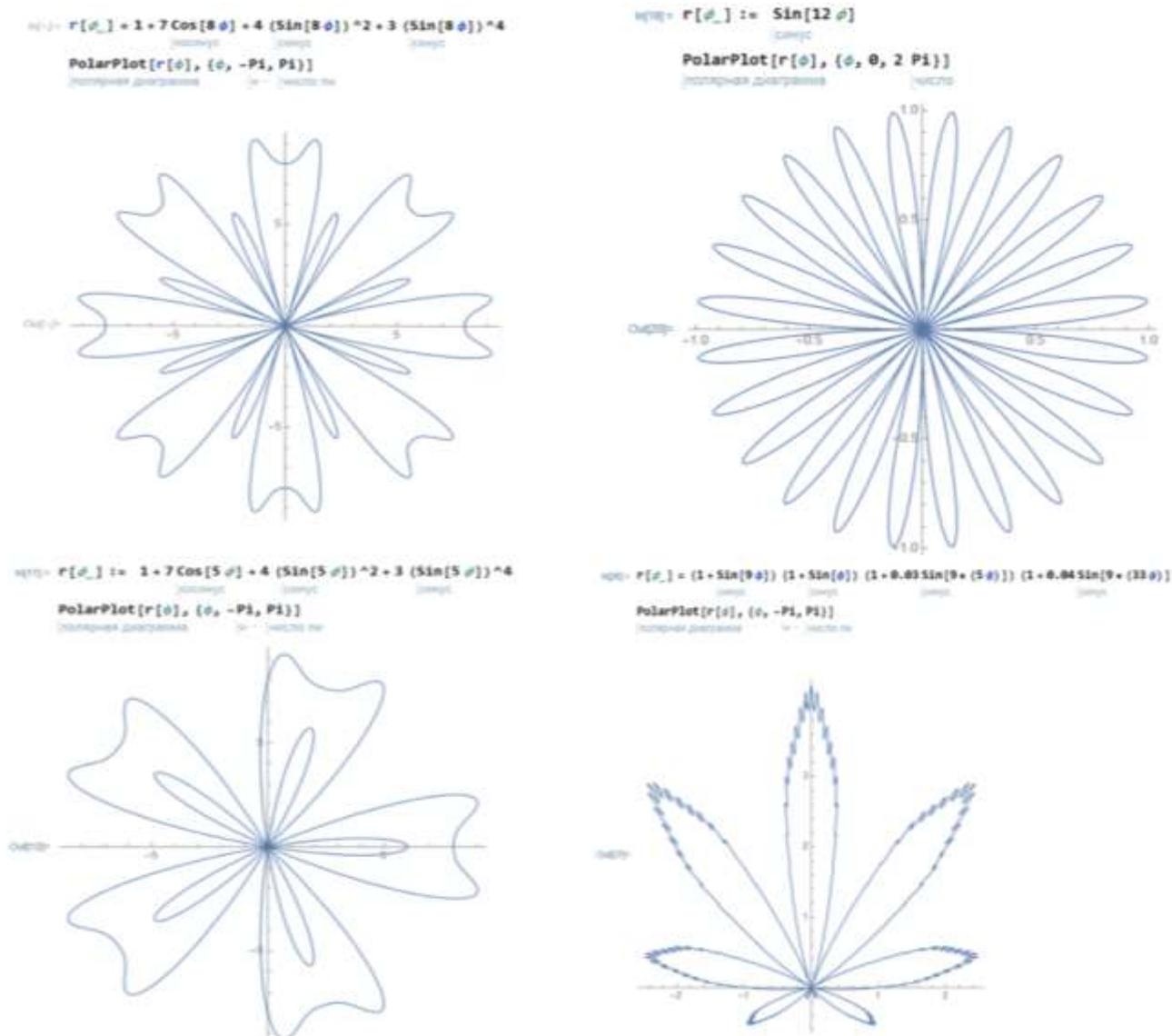


Рисунок 1 – Построение графиков кривых в Wolfram Mathematica

Одна из основных задач высшего образования в условиях перехода к цифровой экономике – формирование цифровой компетентности студента. Применение инновационных цифровых технологий в процессе обучения математике представляет собой эффективное средство формирования цифровой компетентности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ваганова О.И. Цифровые технологии в образовательном пространстве / О.И. Ваганова, А.В. Гладков, Е.Ю. Коновалова // Балтийский гуманитарный журнал. – 2020. – № 2 (31). – С. 53-56.
2. Везиров Т.Г. Цифровая образовательная среда как условие подготовки бакалавров-лингвистов / Т.Г. Везиров, З.Д. Рашидова // Мир науки, культуры, образования. – 2020. – № 1 (80). – С. 178-180.
3. Гавриленко Н.Н. Цифровая компетентность – ключевой компонент профессионализма переводчика / Н.Н. Гавриленко // Вестник ПНИПУ. Проблемы языкознания и педагогики. – 2018. – № 3. – С.139-150.
4. Головань А.М. Облачные вычисления / А.М. Головань, Ф.К. Клашанов, С.Н. Петрова // Вестник МГСУ. – 2011. – № 6. – С. 411-417.
5. Макарьчук Т.А. Мобильные приложения для организации группового обучения в ВУЗе / Т.А. Макарьчук, А.А. Шиянова, Н.В. Баша // Международный научно-исследовательский журнал. – 2014. – № 8-2 (27). – С. 84-85.
6. Паскова А.А. Мобильное обучение в высшем образовании: технологии BYOD / А.А. Паскова // Вестник Майкопского государственного технологического университета. – 2018. – № 4. – С. 98-105.
7. Программа «Цифровая экономика Российской Федерации» [Электронный ресурс]. – URL: <http://static.government.ru/media/files/9gFM4FHj4PsB79I5v7yLVuPgu4bvR7M0.pdf> (дата обращения: 01.08.2020).
8. Ячина Н.П. Развитие цифровой компетентности педагога в образовательном пространстве вуза / Н.П. Ячина, О.Г. Фернандез // Вестник ВГУ. – 2018. – № 1. – С. 134-138.

Н.В. ФИЛАТОВА

М.В. КОРОБОВА

ВЛИЯНИЕ СЕМЬИ НА СОЦИАЛИЗАЦИЮ ЛИЧНОСТИ РЕБЕНКА

Аннотация. В настоящее время проблема социализации личности ребенка и влияние семьи на неё приобретает особую актуальность. Семья является первым и самым значимым социальным окружением для ребенка, где он получает первичное образование и формирует свою личность.

Ключевые слова: семья, ребенок, социализация, личность, роль, воспитание.

N.V. FILATOVA

M.V. KOROBOVA

THE INFLUENCE OF THE FAMILY ON THE SOCIALIZATION OF THE CHILD'S PERSONALITY

Abstract. Currently, the problem of socializing the personality of the child and the influence of the family on it is gaining particular relevance. The family is the first and most significant social environment for the child, where he receives primary education and forms his personality.

Key words: family, child, socialization, personality, role, education.

Современная семья и её проблемы относятся к числу таких явлений, интерес к которым всегда был устойчивым и массовым. Специалисты различных наук изучают динамику эмоциональных отношений в семье и особенности семейного воспитания.

Согласно А.И. Антоновой, семья представляет собой объединение людей, которые связаны через брачные и родственные отношения и совместно занимаются семейной деятельностью. Она имеет двойную цель: обеспечение воспроизводства населения и поддержание непрерывности семейных традиций, а также социализацию и воспитание детей и обеспечение благополучия для всех членов семьи [1].

Таким образом, семья является важнейшей социальной ячейкой общества, в которой происходит формирование личности ребенка. Семья оказывает влияние на социализацию ребенка как в позитивном, так и в негативном ключе.

Семья оказывает положительное влияние на социализацию ребенка в следующих аспектах:

- 1) формирование базовых представлений о мире. В семье ребенок получает первые представления о мире, о себе и о других людях;
- 2) развитие социальных навыков. В семье ребенок учится общаться с другими людьми, строить отношения, решать конфликты;
- 3) формирование системы ценностей. В семье ребенок усваивает семейные ценности, которые становятся основой его мировоззрения.

Семья может оказывать и отрицательное влияние на социализацию ребенка, если в ней присутствуют следующие факторы:

- 1) неблагоприятная семейная атмосфера. В семьях, где царят конфликты, насилие, ребенок чувствует себя небезопасно и нелюбимым. Это может привести к формированию у него низкой самооценки, агрессивности, замкнутости;
- 2) неадекватный стиль воспитания. Слишком строгий или слишком мягкий стиль воспитания может также негативно сказаться на развитии ребенка;
- 3) недостаток внимания и заботы. Если ребенок не получает достаточно внимания и заботы со стороны родителей, это может привести к его эмоциональной нестабильности и проблемам в общении с другими людьми.

По мнению А.С. Спиваковской, в дисфункциональной семье, где семейные отношения застывшие и стереотипны, роль ребенка выделяется особенно ярко. Годами сохраняются шаблонные и ригидные взаимоотношения, которые уже не соответствуют текущей реальности. Роль ребенка в семье — это набор шаблонов поведения, которые определяют его место в семье и отношение к нему со стороны родителей [2].

Роль ребенка может быть как позитивной, так и негативной. Наиболее распространенными типами ролей ребенка в семье являются:

- 1) «Козел отпущения» — ребенок, на которого родители перекладывают свои проблемы и неудачи.
- 2) «Любимчик» — ребенок, которому родители уделяют повышенное внимание и заботу.
- 3) «Примиритель» — ребенок, который пытается сглаживать конфликты между родителями.

4) «Беби» — ребенок, которому родители не дают возможности вырасти и стать самостоятельным.

Стиль воспитания в семье — это система методов и приемов, которые используют родители в процессе воспитания ребенка. В психолого-педагогических исследованиях, ориентированных на анализ родительского отношения, наиболее значимыми факторами являются уровень эмоциональной привязанности и нежности, проявляемой родителями по отношению к своему ребенку, а также степень контроля над его поведением. Это позволяет выделить четыре основных типа воспитания:

1) авторитарный стиль — характеризуется жестким контролем со стороны родителей, отсутствием самостоятельности у ребенка;

2) демократичный стиль — характеризуется уважением к личности ребенка, предоставлением ему свободы выбора;

3) либеральный — характеризуется отсутствием контроля со стороны родителей, предоставлением ребенку неограниченной свободы;

4) индифферентный — характеризуется холодным отношением и низким уровнем контроля.

Также немаловажную роль играет общение ребенка с родителями. Взрослый эффективно активизирует разнообразные чувства у ребенка — зрение, слух, обоняние и осязание. Его главная цель заключается в том, чтобы привлечь внимание малыша, варьируя и изменяя свои воздействия в соответствии с его реакциями. Таким образом, взаимодействие с заботливым взрослым становится для ребенка неповторимым источником живых воздействий, которые особенно значимы и переживаемы на личном уровне. Эти прямые, специально направленные воздействия доставляют ребенку непревзойденные эмоции и оказывают влияние, которого ему так не хватает в отсутствие таких впечатлений [3].

В заключение хочется сказать, что семья играет важную роль в социализации личности ребенка. От того, как складывается семейная жизнь, зависит, каким вырастет ребенок. Родители должны осознавать свою ответственность за воспитание ребенка и создавать в семье атмосферу любви, понимания и поддержки.

ЛИТЕРАТУРА

1. Андреева Т.В. Семейная психология: учеб.пособие. – СПб.: Речь, 2004. – 244 с.
2. Артамонова Е.И., Екжанова Е.В., Зырянова Е.В. Психология семейных отношений с основами семейного консультирования. – М.: Академия, 2005.
3. Лисина М.И. Формирование личности ребенка в общении. – СПб.: Питер, 2009.

А.П. ЧИРКИНА

Научный руководитель - М.В. КОЗУБ

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ПОВЕДЕНИЯ У ОДАРЕННЫХ ПОДРОСТКОВ

Аннотация. В данной статье рассмотрен процесс формирования социально-ориентированного поведения у одаренных подростков, аспекты поведения одаренного ребенка, принятие социальных ролей одаренных подростков.

Ключевые слова: одаренность, одаренный ребенок, социальная активность, социально-ориентированное поведение.

FEATURES OF THE FORMATION OF SOCIALLY ORIENTED BEHAVIOR IN GIFTED ADOLESCENTS

***Abstract.** This article examines the process of formation of socially oriented behavior in gifted adolescents, aspects of the behavior of a gifted child, and the acceptance of social roles of gifted adolescents.*

***Key words:** giftedness, gifted child, social activity, socially oriented behavior.*

Современное российское общество меняется очень быстро, и эти изменения ставят перед личностью высокие требования в области социальной активности: увеличение динамичности общества требует более активного включения личности во взаимодействие со средой, развитие социальных навыков.

Выявление, развитие и поддержка талантливых детей, обеспечение их самореализации и профессионального самоопределения — это современная социальная потребность, которая связана с «сохранением национального генофонда страны, формирование будущей профессиональной элиты в различных областях интеллектуальной и творческой деятельности» [1].

Одаренность — это системное, развивающееся в течение жизни качество психики, которое определяет возможность достижения человеком более высоких по сравнению с другими людьми, незаурядных результатов в одном или нескольких видах деятельности [2, с. 13-18]. Одаренность представляет собой сложное психическое образование, «в котором неразрывно переплетены познавательные, эмоциональные, волевые, мотивационные, психофизиологические и другие сферы психики».

Одаренность — это нестандартное проявление психологических особенностей у ребенка, что влечет за собой ряд проблем, таких как:

- трудности в поиске друзей, которые разделяют твои взгляды;
- проблемы с участием в играх и развлечениях своих сверстников;
- проблемы конформности, т.е. старание подстроиться под других, казаться такими, как все, отказ от своей индивидуальности;
- раннее проявление интереса к вопросам мироздания и судьбе;
- диссинхромия развития - неравномерное развитие различных способностей, что приводит к потере мотивации к учебе.

Одаренные подростки всегда обращают на себя внимание. Каждому возрастному периоду соответствует свое место в общественных отношениях, которое определяется ожиданиями и нормами поведения, включающими способы овладения определенной деятельностью. Социальная ситуация развития является основным фактором для всех изменений, происходящих в течение определенного периода. Она определяет формы и путь, по которому одаренный ребенок приобретает новые качества личности, получая их из социальной реальности как основного источника развития, путь, на котором социальное становится индивидуальным. При этом правильным является предупреждение Л.С. Выготского о том, что одним из самых больших препятствий для теоретического и

практического изучения детского развития является неверное понимание проблемы среды и ее роли в динамике возраста, когда среда рассматривается как нечто внешнее по отношению к ребенку, как обстановка развития, как совокупность объективных, безотносительно к ребенку существующих условий, влияющих на нее самим фактом своего существования [3, с. 383–385].

Кроме того, в подростковом возрасте одаренные дети сталкиваются со следующими проблемами, которые, тормозят развитие одаренности в детском возрасте:

- ориентация на успех, когда ребенок боится дать правильный ответ;
- ориентация на мнение своих сверстников может вызывать страх у ребенка, который боится показаться необычным или оригинальным в глазах своих сверстников.;
- фиксация на стереотипах половой роли, когда девочки боятся проявить традиционно «мужские» качества, а мальчики боятся в своем поведении быть «женственными»;
- родители или окружающие люди могут рассматривать креативность как отклонение от нормы.
- запрет на вопросы и ограничение инициативы;
- жесткое разграничение трудовой и игровой активности ребенка.

Одаренные дети выделяются из детского коллектива высоким интеллектом, стремлением достигать поставленных целей, желанием глубже изучать определенные темы, часто выходящие за рамки школьной программы. Много одаренных детей сомневаются в своих способностях, не желают выделяться среди своих сверстников и с недоверием относятся к возможности достижения успеха.

Особое значение в развитии одаренности имеет окружающая среда, которая формируется в результате взаимодействия между ребенком, его родителем и педагогом. Эта среда, хоть и создается взрослыми, способствует развитию одаренности ребенка и, следовательно, должна быть насыщена информацией, техническими средствами и профессиональными возможностями. В нее обязательно включены соответствующие функции одаренности ребенка, которые направляют его развитие: посещение мероприятий вне школы, посещение музеев и выставок, участие в фестивалях профессионального мастерства, участие в конференциях и олимпиадах, возможность развиваться в профессиональной обстановке. В среде, способствующей развитию, одаренный ребенок не только проявляет свои таланты, но и проверяет свои возможности, определяет направление своего дальнейшего роста. Участие в соревнованиях, конференциях, олимпиадах и конкурсах способствует развитию одаренного ребенка.

Важными факторами в формировании личности одаренного ребенка являются: правильное и разнообразное питание, режим дня, занятия спортом, развитие креативного мышления и творческих навыков, умение выступать перед публикой, демонстрация достижений своего труда.

Кроме организации среды, включения в профессиональную деятельность, обеспечения полноценного питания, регулярного расписания и участия в спор-

тивных и творческих занятиях, важным является обеспечение общения с другими одаренными детьми [4].

Таким образом, для социализации одаренных детей принципиально важна среда, которая обильно пропитана информацией и предоставляет возможность общения с единомышленниками, а также погружения в профессиональную сферу. Важно, чтобы учителя сотрудничали с родителями для создания такой обстановки, а также чтобы ребенок был заинтересован в развитии своих творческих навыков и стремился к достижению профессиональных успехов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Подпрограмма «Одарённые Дети» Федеральной целевой программы «Дети России» (2007–2010 годы). [Электронный ресурс]. - URL: <https://base.garant.ru/190869/?ysclid=lpuz8owih545400331>
2. Выготский Л.С. Собрание сочинений: в 6 т. Т.4: Детская психология / под ред. Д.Б. Эльконина. – М.: Педагогика, 1984. – 432 с.
3. Волосков И.В. Основы организации работы с молодежью. Курс лекций. – Рига, 2018.
4. Грабовский А.И. К вопросу о классификации видов детской одаренности // Педагогика. – 2003. – № 8.

А.В. ЧУВИКИНА
М.В. КОЗУБ

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ПРИЁМОВ ПРИ ФОРМИРОВАНИИ НАВЫКОВ КОММУНИКАТИВНОГО ОБЩЕНИЯ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Аннотация. В статье рассматриваются такие понятия, как коммуникация между детьми старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития и специфика выбора педагогических приёмов для коррекционной работы в формировании навыков общения. Затрагиваются вопросы о проблемах, с которыми могут столкнуться педагоги во время взаимодействия с детьми с данным отклонением в развитии.

Ключевые слова: задержка психического развития, старшие дошкольники, коммуникация, обмен информацией.

A.V. CHUVIKINA
M.V. KOZUB

THE USE OF PEDAGOGICAL TECHNIQUES IN THE FORMATION OF COMMUNICATIVE COMMUNICATION SKILLS IN OLDER PRESCHOOLERS WITH MENTAL RETARDATION

Abstract. The article considered such concepts as communication between older preschool children with mental retardation and the specifics of the choice of pedagogical techniques for correctional work on the formation of communication skills. Questions are raised about the problems that teachers may face during interaction with children with this deviation.

Key words: mental retardation, senior preschoolers, communication, information exchange, information exchange.

На сегодняшний день задержка психического развития является наиболее распространенной формой патологий у детей, которая характеризуется недостаточным уровнем развития внимания, памяти, неустойчивости в поведении, трудностями в произношении и выражении своих мыслей. Данный термин был

предложен Г.Е. Сухаревой [6] и также подразумевал темповое отставание психических процессов и низкую развитость эмоционально-волевой сферы. Особенно значительно такие отставания отражаются на формировании навыков коммуникативного общения.

В старшем дошкольном возрасте общение становится особенно важным фактором для ребенка, так как у него проявляется интерес к своим сверстникам, ко всему новому, новым моделям общения и поведения, происходит процесс активного усваивания норм, ценностей и знаний из внешнего мира. Для ребенка необходимость вести совместную беседу приобретает особую значимость в связи с развитием активного слушания, процессом выражения своих эмоций, мыслей и потребностей.

Следует отметить, что для ребенка с задержкой психического развития в период дошкольного детства процесс общения осложняется низкой зрелостью коммуникативных умений по сравнению с нормально развивающимися сверстниками. Их коммуникативный фон находится на среднем и более низком уровнях, что отмечают многие исследователи [2; 3; 4]. Обычно это выражается в трудностях пересказа и повторения слов, в обобщении главной мысли, употреблении моделей предложений в неточном значении.

Подобные проблемы приводят к тому, что такие дошкольники стараются не вступать в контакт как со взрослыми, так и со сверстниками, в отдельных случаях взаимодействия их общение очень немногословное, они не вникают в суть, теряя связи с другими людьми, что приводит к тревожности и агрессивности по отношению к окружающим [3].

Специальные психологические исследования отмечают, что, преодолеть подобные трудности в развитии коммуникативных умений возможно, и сегодня в работе со старшими дошкольниками активно применяются коррекционно-педагогические приёмы для целенаправленного формирования навыков взаимодействия.

В настоящее время общепринята следующая классификация основных групп педагогических приёмов по формированию коммуникативных навыков:

1. Наглядные приемы. К ним относятся демонстрация, показ иллюстраций, предметов или явлений, рисование по темам и просмотр фильмов или видеозаписей. Педагог-психолог показывает языковой и экстралингвистический материал, облегчая его объяснение, усвоение и использование в речевой деятельности.

2. Словесные приемы. В данной группе приёмов активно педагогом-психологом используется речь педагога, чтение или рассказывание произведений. К ним относятся беседы, словесные упражнения, разъяснение по рассказам, использование которых эффективно повышает уровень коммуникационной компетентности воспитуемых.

3. Практические приемы. В них задействованы различные дидактические и практические игры, упражнения, различные виды театрализованной деятельности и психогимнастика. В рамках конкретного направления старшими дошкольниками с задержкой психического развития осваиваются правила соци-

альных отношений, закрепляются навыки использования инициативной речи и совершенствуется разговорная речь.

Однако Л.Г. Соловьева, О.В. Клименкова и С.В. Проняева отмечают, что для старших дошкольников с задержкой психического развития важно включать в коррекционную работу такие приёмы, которые более способствуют эмоциональной активности и правильному становлению и формированию коммуникативного поведения в социуме.

Именно поэтому мы рассматриваем третью группу практических приёмов, которая, на наш взгляд, выступает наиболее эффективным педагогическим средством по формированию и развитию навыков общения у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития.

Ведущим видом деятельности в дошкольном возрасте является сюжетно-ролевая игра. Д.Б. Эльконин под «игровой деятельностью» понимал особый вид активной деятельности, в котором организуется педагогический процесс в форме игры через осуществление определенного сюжета, в процессе которой формируются условные формы взаимосвязей [4]. Она обеспечивает «зону ближайшего развития» ребенка с ЗПР и является лучшим средством для развития коммуникации у дошкольников, потому что, по сравнению с неигровым видом деятельности, в ней ребёнок лучше познаёт себя, всесторонне развивает свою личность, в ней он испытывает более глубокие эмоции и переживания [5]. В игре у него возникает желание сотрудничать с окружающими людьми.

Следует отметить, что к основным показателям степени сформированности навыков коммуникативного общения у старших дошкольников с задержкой психического развития относятся следующие:

1. Речевые умения: слушать собеседника и правильно понимать его мысль, формулировать в ответ свое суждение.
2. Невербальные умения: уместное использование мимики, жестов, поз,
3. Правила речевого этикета.
4. Развитая речевая активность, ребенок имеет обширный словарный запас для построения конструктивного диалога в общении.
5. Развитие активного слушания и понимания собеседника, а так же способность поддерживать разговор и понимать собеседника, поддерживать разговор, сопереживать, сочувствовать.
6. Умение в беседе передать смысл изложения собственных мыслей.
7. Способность принимать рациональные решения в выполнении коммуникативных задач, адекватно принимать мнение собеседника, умение правильно реагировать в конфликтном общении.

Коммуникативный навыки складываются из проявления способностей:

- давать социально-психологический прогноз коммуникативной ситуации, в которой предстоит общаться;
- социально-психологически программировать процесс общения, опираясь на своеобразие коммуникативной ситуации;
- осуществлять социально-психологическое управление процессами общения в коммуникативной ситуации [1; 2].

Рассматривая игровые приёмы в коррекционной работе со старшими дошкольниками с задержкой психического развития, направленные на формирование коммуникативных навыков, необходимо особенно отметить некоторые разновидности игр, способствующих развитию данных навыков.

Так по наблюдениям ученых-педагогов можно увидеть, что особое значение в коррекционной работе по формированию коммуникативных навыков принадлежит театрализованным играм. В ней ребенок участвует в роли определённого персонажа, вживается в его роль, что позволяет благоприятно формировать у дошкольника связную речь, в ней он пополняет свой словарный запас, узнает много нового об окружающем мире.

Экспериментальные данные Е.В. Джо свидетельствуют о значительной эффективности игр-сказок как коррекционного приёма общения у старших дошкольников. Используя сказки, можно проследить положительную динамику развития их фонетического языка, восприятия и формирование словарного запаса.

С точки зрения А.А. Когут, музыкально-ритмические игры могут стать главным и самым эффективным методом по развитию коммуникации у детей с задержкой психического развития, так как не требует от воспитанников особой дополнительной подготовки к ней, и результативно способствует развитию вербальной и невербальной речи.

По утверждению О.А. Акуловой, игры-драмы могут стать успешным способом развития выразительности речи, личности в целом и являются успешными в налаживании контактов между сверстниками и их взаимодействием между собой.

Во всех случаях ведущая роль в коррекционном процессе принадлежит педагогу, так как именно он направляет, организует, корректирует направленность деятельности детей [6]. Внедряя в педагогическую работу игровые приёмы, он также заботится о формировании мотивации у старшего дошкольника, которая выступает средством побуждения, стимулирования детей сначала к игровой, а затем и к учебной деятельности.

Стоит отметить, что независимо от выбранного вида игрового приёма, он даёт возможность старшим дошкольникам вступить в социальный контакт, сохраняя коммуникативную заинтересованность даже по окончании игры.

Подводя итоги, можно сказать, что на сегодняшний день игровые приёмы являются одним из основных способов развития коммуникативных навыков у старших дошкольников с ЗПР. Игра — это процесс, в котором происходит овладение общением с окружающими, познание самого себя и саморегуляция в мире человеческих взаимоотношений [2], благодаря чему развиваются навыки невербального общения, совершенствуется речь до среднего уровня коммуникации, а также формируются умения понимать и входить в контакт со взрослыми и сверстниками.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бычкова Е.С. и др. Организация мероприятий по формированию нравственно-патриотического воспитания лиц с ОВЗ как фактор успешной социализации // 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. 36-39.
2. Валеева В.М. Содержание работы по развитию коммуникативной компетенции детей старшего дошкольного возраста с ЗПП // Молодой ученый. – 2016. – № 20 (124). – С. 710-712. [Электронный ресурс]. – URL: <https://moluch.ru/archive/124/34216/>
3. Ильина М.Н., Мамайчук И.И., Миланич Ю.М. Помощь психолога детям с задержкой психического развития: учеб. пособие. – 2-е изд., исправл. и доп. – СПб.: Эко-Вектор, 2017. [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.labirint.ru/books/618116/?ysclid=lgkq1xb26152140808>
4. Психолого-педагогические технологии работы с обучающимися, имеющими задержку психического развития: Учебное пособие / сост. Ю.В. Селиванова, О.В. Соловьева. – Саратов: Наука, 2019. [Электронный ресурс]. – URL: https://www.sgu.ru/sites/default/files/education/method/2021/metodichka_zpr.pdf?ysclid=lgkq18oaу093191545
5. Халина К.Д., Капустина Т.В. Коммуникативные способности как фактор успешного общения // Молодой ученый. – 2017. – № 6 (140). – С. 209–213. [Электронный ресурс]– URL: <https://moluch.ru/archive/140/39460/>
6. Шипова Л.В. Психология дошкольника с задержкой психического развития. – Саратов, 2018. – 10 с. [Электронный ресурс]. – URL: <https://e.eruditor.one/file/2965415/?ysclid=lgkp1y7ovs290727902/>

РАЗДЕЛ 2

ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ КОМПЕТЕНЦИИ ПЕДАГОГА В УСЛОВИЯХ ГУМАНИЗАЦИИ, ИНДИВИДУАЛИЗАЦИИ И ПЕРСОНАЛИЗАЦИИ ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Е.С. БЫЧКОВА

ОСОБЕННОСТИ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ПЕДАГОГА-ПСИХОЛОГА С РОДИТЕЛЯМИ, ВОСПИТЫВАЮЩИМИ РЕБЕНКА С НАРУШЕНИЯМИ ЭМОЦИОНАЛЬНО-ВОЛЕВОЙ СФЕРЫ

Аннотация. В данной статье дан теоретический анализ проблемы взаимодействия психолога с родителями, воспитывающих детей, у которых проявляются нарушения в развитии эмоционально-волевой сферы. Описаны особенности взаимодействия педагога-психолога с родителями таких детей, а также алгоритм и методы эффективной коррекционной работы специалиста как с самим ребенком, так и с родителями.

Ключевые слова: педагог-психолог, взаимодействие с родителями, развитие, эмоционально-волевая сфера ребенка.

E.S. BYCHKOVA

FEATURES OF INTERACTION OF A TEACHER-PSYCHOLOGIST WITH PARENTS RAISING A CHILD WITH EMOTIONAL-VOLITIONAL DISORDERS

Abstract. This article provides a theoretical analysis of the problem of interaction between a psychologist and parents raising children who exhibit disturbances in the development of the emotional-volitional sphere. The features of interaction between a teacher-psychologist and the parents of such children are described, as well as the algorithm and methods of effective correctional work of a specialist both with the child himself and with the parents.

Key words: educational psychologist; interaction with parents; development; emotional-volitional sphere of the child.

Число детей, имеющих нарушения эмоционально-волевой сферы непрерывно возрастает, также как и число родителей, нуждающихся в помощи по воспитанию таких детей. Зачастую внимание педагогов и родителей в большей степени уделяется развитию интеллектуальной сферы из-за чего, порой, эмоционально-волевая сфера развивается «сама собой». Исходя из этого, у детей могут возникнуть нарушения, которые подразумевают отсутствие мотивов, появление различного рода страхов и агрессивности.

Сегодня во многих исследованиях, проводимых психологами, становление эмоциональной сферы детей рассматривается в качестве одной из ведущих характеристик детского развития. Ребёнок рождается с некоторыми безусловными аффективными реакциями, которые на протяжении всей жизни трансформируются в сложные эмоциональные процессы, что составляет сущность дальнейшего развития человеческих чувств [2].

Структуру эмоционально-волевой сферы детей составляют следующие элементы:

1. Эмоции – это субъективные психологические состояния человека, отражающие его переживания, чувства, ощущения, отношения к миру и человеку, а также результат его профессиональной деятельности в данной области. Эмоциональные реакции являются простыми реакциями, которые возникают у ребёнка в процессе взаимодействия с окружающим.

2. Чувства – сложный комплекс различных эмоций (проявляются у индивида по отношению к конкретным событиям, предметам). В жизни и деятельности человека, чувства выполняют мотивирующую роль в общении с окружающими людьми.

3. Настроение - устойчивое эмоциональное состояние, окрашивающее в течение достаточно большого времени отдельные психические процессы и поведение человека в целом.

4. Воля - сознательная саморегуляция поведения, проявляющаяся в намеренной мобилизации поведенческой активности на достижение целей, осознаваемых субъектом как возможность и необходимость, способность человека к саморегуляции, самодетерминации и самомобилизации.

Становление эмоционально-волевой сферы сложный процесс, имеющий множество тонкостей, закономерностей, подходов. Её изучали большое количество учёных, такие как В.С. Мерлин, А.П. Усанова, И.М. Соловьёв, Ж.И. Шиф и другие. Л.С. Выготский в свою очередь подчёркивал, что эмоциональная сторона личности имеет не менее важное значение, чем другие стороны и составляет предмет и заботу воспитания в такой же мере, как ум и воля [7].

Формирование эмоционально-волевой сферы является одним из важнейших условий становления личности ребенка, опыт которого непрерывно обогащается. Эмоции играют значимую роль с самого начала жизни малыша, служат индикатором его отношений с родителями, помогают познавать и реагировать на окружающий мир. Эмоциональная сфера является важной составляющей в развитии дошкольников и младших школьников, поэтому так важно в этом возрасте освоить навык управления своими эмоциями, научиться социальному взаимодействию в обществе. Понимание своих эмоций и чувств также является важным моментом в становлении личности растущего человека [5].

В процессе взросления, у детей возникают проблемы, которые они должны решать со всё большей самостоятельностью. Отношение к проблеме или ситуации вызывает определённую эмоциональную реакцию, а попытки воздействия на проблему – дополнительные эмоциональные состояния. Для правильного эмоционально-волевого развития ребёнка важно научиться контролировать проявление эмоций.

В настоящее время, наряду с общими проблемами здоровья у детей, специалисты выражают озабоченность в связи с ростом эмоционально-волевых расстройств, которые могут привести к серьёзным проблемам, таким как низкая социальная адаптация, склонность к асоциальному поведению и трудности в обучении. Но современным родителям иногда бывает сложно самим заметить нарушения эмоционально-волевой сферы ребёнка и, им необходима помощь специалиста. Условно можно выделить 3 основных вида нарушений в эмоционально-волевой сфере:

1. Агрессивность.
2. Эмоциональность, расторможенность.
3. Застенчивость, ранимость, обидчивость и тревожность.

Основными причинами нарушений являются:

1. Перенесённые стрессы;
2. Отставание в интеллектуальном развитии;
3. Недостаточность эмоциональных контактов с близкими взрослыми;
4. Социально-бытовые причины (асоциальные семьи);
5. Фильмы и компьютерные игры, не предназначенные для его возраста;
6. Ряд других причин, вызывающих у ребёнка внутренний дискомфорт и чувство неполноценности.

Комплексная и своевременная психологическая коррекция помогают устранить нарушения эмоционально-волевой сферы у детей. И в этом плане работа педагога-психолога образовательной организации дошкольного и школьного образования помимо психологической диагностики и коррекционно-развивающих занятий с самими детьми включает в себя консультации и психологическое просвещение родителей (законных представителей), так как во многом успех коррекционной деятельности зависит от эффективного взаимодействия специалиста с семьей [4].

В первую очередь, педагог-психолог должен установить доверительный контакт с родителями и ребенком. Для этого необходимо провести индивидуальную беседу с каждой стороной, выслушать их мнения и определить потребности. Важно учитывать, что родители ребенка с нарушениями эмоционально-волевой сферы могут чувствовать себя неуверенно и беспомощно. Поэтому педагог-психолог должен уметь их поддержать и помочь им справиться со своими собственными эмоциональными реакциями.

Главная задача психолога заключается в том, чтобы мама и папа малыша целенаправленно работали вместе с ним, как единый механизм. Для этого специалисту при работе с семьей требуется использовать такие методы взаимодействия, как: мастер-классы, семинары-практикумы, индивидуальные беседы, консультации, групповые тренинги, открытые занятия с детьми [3].

Один из важных аспектов работы педагога-психолога с родителями таких детей - это помощь им в создании подходящей обстановки дома для ребенка. Родители должны создать благоприятную атмосферу, в которой ребенок будет чувствовать себя комфортно и безопасно. Также важно обеспечить ребенку достаточно времени для отдыха и игры, чтобы он мог переключиться на спокойные занятия, расслабиться и не перегружать свою эмоционально-волевою сферу [1].

Опираясь на план, педагог-психолог должен своевременно проводить диагностику детей и их родителей, чтобы отследить динамику проводимой работы. Ведь каждый ребенок индивидуален и для каждого необходимо найти свой подход в коррекционных занятиях, чтобы устранить нарушения [6].

Педагог-психолог также может помочь родителям развивать навыки эффективного общения с ребенком. Родители должны уметь выслушивать ребенка, понимать его эмоции и помогать ему контролировать их. Они также должны

уметь устанавливать границы и правила, но делать это таким образом, чтобы ребенок не чувствовал себя наказанным или изолированным.

Психологу необходимо проводить работу с родителями по следующему алгоритму:

1. Преодоление внутрисемейного кризиса.
2. Изменение внутрисемейных установок и позиций.
3. Устранение проявления дезадаптации поведения у ребенка.
4. Расширение сферы социального взаимодействия ребенка.
5. Формирование у ребенка адекватной самооценки.

В настоящее время для успешной коррекционной работы специалиста были разработаны методы, которые поделены на: основные и специальные.

К основным методам, как инструментам психологической коррекции, относятся арт-терапия, сказкотерапия, психоконсультирование, поведенческий тренинг и т.д.

Специальные методы включают в себя тактические и технические приемы психокоррекции, направленные на устранение имеющегося нарушения с учетом индивидуально - психологических особенностей.

Таким образом, только благодаря взаимодействию педагога-психолога с родителями детей, имеющих нарушения в эмоционально-волевой сфере можно добиться видимых результатов в коррекции. Это зависит от того, что мнение родителей для ребенка является более доминантным, чем советы и рекомендации специалистов образовательных учреждений.

Таким образом, взаимодействие педагога-психолога с родителями является необходимым условием для успешной работы по коррекции нарушений в эмоционально-волевой сфере ребенка и гармоничного личностного развития ребенка. И для того, чтобы родители были готовы оказывать эмоциональную поддержку и помогать своим детям преодолевать трудности, которые возникают на их пути, им самим важно получить от педагога-психолога не только полезную информацию и помощь в принятии решений, но и чувствовать себя поддержанными, признанными в своей родительской позиции и услышанными в своих эмоциях и сомнениях.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абрамян Л.А. Роль игры в воспитании детей с трудностями в эмоциональном развитии// Эмоциональное развитие дошкольника/ Под ред. А.Д.Кошелевой. – М., 1985. – С. 136-171.
2. Алямовская В.Г., Петрова С.Н. Предупреждение психоэмоционального напряжения у детей дошкольного возраста. – М.: Скрипторий, 2002. – 432с.
3. Арапова М.А. Десять золотых правил проведения родительских собраний // Воспитатель дошкольного образовательного учреждения. – 2007. – № 5. – С. 94
4. Арнаутова Е.П. Основы сотрудничества педагога с семьей дошкольника. – М.: Педагогика, 1993. – С. 24.
5. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. – СПб.: Питер, 2008. – 400 с.
6. Вайнер, М.Э. Профилактика, диагностика и коррекция недостатков эмоционального развития дошкольников. – М.: Педагогическое общество России, 2006. – 96 с.
7. Выготский, Л.С. Учение об эмоциях. – М.: Просвещение, 1984. – 450 с.

Е.А. ВОЙНОВА

Научный руководитель - **А.И. МЕРЕМЬЯНИНА**

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ
УЧИТЕЛЯ-ЛОГОПЕДА В РАЗВИТИИ
ЛЕКСИЧЕСКОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ОНР
С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ИГРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ**

***Аннотация.** В статье анализируется актуальная проблема психолого-педагогической компетентности учителя-логопеда в коррекционной практике по исправлению дефектов речевого развития дошкольников. Рассматриваются проблемы речевых нарушений, использование эффективных методов и игровых технологий в формировании лексического строя речи у дошкольников с общим недоразвитием речи. Акцентируется внимание на том, что коррекционно-развивающая работа в дошкольном учреждении должна осуществляться в рамках интегративного подхода к общему и речевому развитию ребенка с общим недоразвитием речи, т. к. речь является важным средством овладения знаниями в дошкольный период и в период обучения в школе. Обобщён положительный опыт в работе логопеда дошкольного учреждения «Солнышко», составлены краткие рекомендации для воспитателя, работающего в коррекционной логопедической группе.*

***Ключевые слова:** коррекция, нарушение речи, общее недоразвитие речи, развитие, компенсаторные возможности.*

E.A. VOYNOVA

Research supervisor - **A.I. MEREMYANINA**

**PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL COMPETENCE
OF A SPEECH THERAPIST TEACHER IN THE DEVELOPMENT
OF THE LEXICAL SIDE OF SPEECH IN PRESCHOOLERS
WITH ONR USING GAME TECHNOLOGIES**

***Abstract.** The article analyzes the actual problem of psychological and pedagogical competence of a speech therapist teacher in correctional practice to correct defects in speech development of preschoolers. The problems of speech disorders and the use of effective methods and game technologies in the formation of the lexical structure of speech in preschoolers with general speech underdevelopment are considered. Attention is focused on the fact that correctional and developmental work in a preschool institution should be carried out within the framework of an integrative approach to the general and speech development of a child with general speech underdevelopment, since speech is an important means of mastering knowledge in the preschool period and during school. The positive experience in the work of the speech therapist of the preschool institution "Sunny" is summarized, brief recommendations for the educator working in the correctional speech therapy group are compiled.*

***Key words:** correction, speech disorders, general underdevelopment of speech, development, compensatory capabilities.*

Процесс речевого развития рассматривается в настоящее время в образовании как общая основа воспитания и обучения детей дошкольного возраста, что обусловлено значимостью речи в жизни ребенка.

При формировании социального опыта ребенка и расширении связей его с окружающим миром очень важно, чтобы его понимали родители и сверстники, поэтому овладение речью — одно из самых значимых приобретений в дошкольном возрасте.

В последние годы отмечается увеличение количества дошкольников с нарушениями речи и, соответственно, возникает необходимость поиска наиболее эффективных методов и приемов коррекции недостатков у данной категории детей в процессе обучения и воспитания.

Использование в коррекционной работе разнообразных традиционных и нетрадиционных методов и приемов, способствующих исправлению речевых нарушений, предотвращает утомление детей, поддерживает у них познавательную активность, повышает эффективность логопедической работы. Следовательно, психолого-педагогическая компетентность учителя-логопеда в развитии лексической стороны речи у дошкольников с ОНР с использованием игровых технологий является мощным фактором.

Обеспечить достойное дошкольное образование и исправить нарушения в речи дошкольника смогут только хорошо подготовленные компетентные специалисты — логопеды.

По мнению В.К. Елисеева, А.И. Меремьяниной, специальные педагоги должны применять знания, полученные ими на основании достижений смежных дисциплин, сформированный у них интегральный комплекс ключевых, базовых и личностных профессиональных компетенций при организации учебно-воспитательной работы с детьми с нарушением в развитии; адекватно нарушению и психофизическим возможностям особого ребенка подобрать эффективные формы и средства педагогического воздействия на него, получить успешный результат в его обучении и развитии; получать высокие результаты в педагогической, научно-исследовательской, проектной, методической, управленческой и культурно-просветительской деятельности [4, с. 34–41]. Поэтому в настоящее время большое значение придается постоянному совершенствованию профессионально-личностной компетентности педагогов, логопедов, повышению качества подготовки будущих специалистов, необходимых для специальных (коррекционных) образовательных учреждений, деятельность которых направлена на повышение эффективности педагогической практики, что в немалой степени зависит от уровня ее организации и руководства.

В связи с этим возрастают требования и к педагогической практике, которая выступает в качестве основного средства профессиональной подготовки учителя-логопеда, дефектолога. Психолого-педагогическая компетентность учителя-логопеда позволит лучше осознать новые цели и задачи дошкольного образования и воспитания, освоить гибкие организационные формы логопедической коррекции. Компетентный логопед сможет найти способы органического сочетания педагогических, психологических, медицинских, социально-реабилитационных методов, грамотно подобрать и адаптировать традиционные и инновационные коррекционные технологии, определить содержание образования и воспитания дошкольников с нарушением речи и получить положительные результаты.

Расширение, уточнение и активизация словарного запаса детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи с использованием игровых технологий является актуальной проблемой исследования педагогов, логопедов.

В исследованиях ряда авторов (Р.А. Беловой-Давид, Г.В. Гуровец, С.И. Маевской, Р.И. Мартыновой, Л.В. Мелеховой, Е.Ф. Соботович, Л.В. Лопатиной и др.) отмечается, что у детей с ОНР часто наблюдается недоразвитие лексико-грамматического строя речи. Формирование пассивного и активного словарного запаса находится в тесной связи с расширением, уточнением и обогащением знаний и представлений дошкольника о предметах и явлениях действительности, способствует интеллектуальному и речевому развитию детей дошкольного возраста. [1, с. 52].

Обогащение, уточнение словарного запаса дошкольников осуществляется в процессе различных игровых технологий, способствующих развитию у них лексико-грамматического строя речи. Словарный запас, которым располагают дошкольники с общим недоразвитием речи, существенным образом характеризует особенности их познавательной деятельности: мышления, памяти, речи, умения осмысливать происходящее и отражать его в речевой деятельности.

Наблюдая за тем, как обогащается словарь дошкольников на протяжении коррекционного воспитания, можно обнаружить изменения, происходящие в их общем развитии под воздействием воспитания и обучения. В процессе усвоения значения слова ребенок-дошкольник, прежде всего, овладевает денотативными признаками семантической структуры слова. По мере развития процессов классификации, развития лексической системности в значении слова начинают осознаваться и понятийные, лексико-семантические признаки. Сформированный пассивный и активный словарный запас дошкольника, связанный с конкретными его представлениями, значительно повышает уровень общего и речевого развития ребенка, совершенствует его культуру общения.

Психолого-педагогическая компетентность учителя-логопеда в развитии лексической стороны речи у дошкольников с ОНР с использованием игровых технологий является мощным фактором повышения уровня речевого развития у дошкольников с общим недоразвитием речи.

С использованием игровых технологий в логопедической коррекционной работе формируется полное представление о значении предметов и их назначении, названии предметов и их признаков, развивается речь, формируется восприятие цвета предмета, его формы, величины, материала, из которого он изготовлен, и расположения его частей.

В процессе коррекции различных речевых нарушений, формирования речевых умений и навыков у дошкольников с общим недоразвитием речи развиваются познавательные способности, совершенствуются функции психических процессов (мышления, памяти).

В процессе занятий ребенок учится «наблюдать, выделять главное в предметах и явлениях, существенные признаки, характеризовать их и устанавливать между ними временные и причинно-следственные отношения» [3, с. 29–31].

Игровая деятельность дошкольника способствует развитию регулирующей функции речи, складывающейся из понимания и употребления словоформ, т. е. частей речи в их изменении (склонении, спряжении, изменении по числам, родам, падежам). В процессе коррекционных занятий с использованием игры до-

школьник активно включается в различные формы деятельности: беседы, викторины, слушание сказок, рассказов и др.

Исследованиями отечественных ученых, логопедов установлено, что общее развитие ребенка зависит от развития речи, формирования его активного и пассивного словарного запаса, т. к. «овладение словесной системой перестраивает все основные психические процессы у ребенка». Слово является мощным фактором формирования познавательной деятельности, совершенствуя отражение действительности [1, с. 52].

Авторами данной статьи была составлена программа коррекционной логопедической работы по формированию лексико-грамматического строя речи дошкольников. На основании составленной программы нами проводились коррекционно-развивающие занятия в ДОУ «Солнышко», на которых формировалось правильное звукопроизношение, слоговая структура слова, обогащался и уточнялся словарный запас, развивалась диалогическая и монологическая речь. В результате проделанной работы мы получили положительные результаты в речевом и общем развитии дошкольников с ОНР. Все дошкольники старшей группы были успешно подготовлены к школе. Мы обобщили наш положительный опыт в данном направлении, составили рекомендации для других логопедов и воспитателей.

В результате проделанной работы у старших дошкольников сформировалось правильное звукопроизношение, слоговая структура слова, словарный запас значительно увеличился, дети научились полно рассказывать о наблюдаемых ситуациях, явлениях природы, о различных интересных событиях, случаях из собственной жизни. Старшие дошкольники научились составлять устные рассказы-описания изучаемых предметов и явлений, участвовать в беседе и поддерживать её, обосновывая свои рассуждения.

Коррекционная логопедическая работа в дошкольном учреждении должна осуществляться в рамках системного и личностно-ориентированного подхода к общему и речевому развитию ребенка. Речь дошкольника становится орудием мышления и развития кругозора и средством познания окружающей действительности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Аксенова А.К. Методика обучения русскому языку в специальной (коррекционной) школе: учеб. для студ. дефектол. фак. Педвузов. – М: ВЛАДОС, 2004. – 316 с.
2. Бутова Л.А., Кочеткова Я.А. Формирование социально-бытовых навыков у детей с РАС в условиях ДОУ // Вызовы глобализации и развитие цифрового общества в условиях новой реальности: сборник материалов IV Международной научно-практической конференции, Москва, 19 декабря 2022 года. – Москва: Алеф, 2022. – С. 34-38.
3. Грошенкова В.А., Рыжова Н.В. Взаимодействие логопеда и воспитателя организованной образовательной деятельности по развитию речи у детей с ОНР // Дошкольная педагогика. – 2013. – № 3. – С. 29-31.
4. Меремьянина А.И., Елисеев В.К. Формирование профессионально-личностной готовности будущих олигофренопедагогов к интегративной деятельности в учебно-воспитательной работе на экспериментальных площадках коррекционно-образовательного учреждения // Экономические и гуманитарные исследования регионов: научно-теоретический журнал. – 2013. – № 6. – С. 34-41.

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ПЕДАГОГА В ФОРМИРОВАНИИ ДЕТСКОГО КОЛЛЕКТИВА

Аннотация. Статья посвящена проблеме формирования педагогических компетенций в вопросах воспитания детского коллектива, в том числе и детей с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Обсуждаются этапы формирования коллектива, приоритеты деятельности педагога и поддержка усилий родителей в вопросах воспитания.

Ключевые слова: детский коллектив, педагогические компетенции, этапы развития коллектива, воспитательная работа, дети с ОВЗ, ментальные нарушения, задержка психического развития, особенности дружбы детей с ОВЗ, формирующее воздействие взрослого.

Е.А. EKZHANOVA

IMPROVING THE PROFESSIONAL COMPETENCIES OF A TEACHER IN THE FORMATION OF A CHILDREN'S TEAM

Abstract. The article is devoted to the problem of the formation of pedagogical competencies in the education of a children's collective, including children with disabilities (HIA). The stages of the formation of the team, the priorities of the teacher's activities and the support of parents' efforts in matters of education are discussed.

Key words: children's collective, pedagogical competencies, stages of collective development, educational work, children with disabilities, mental disorders, mental retardation, features of friendship of children with disabilities, the formative influence of an adult.

В психолого-педагогической и методической литературе описаны разнообразные модели и технологии развития профессиональной компетентности педагогов, которые служат опорой для совершенствования их работы в вопросах поддержки как нейротипичного, так и «особого» детства. Классическими приоритетами в вопросах сопровождения, воспитания и обучения детей с ограниченными возможностями здоровья являются предметные, метапредметные и личностные компетенции ребенка, над которыми работает учитель. В профессиональном стандарте педагога характеризуются его личностные и профессиональные качества, обеспечивающие его личный успех и высокие достижения его воспитанников. Однако чаще всего говорится о важности компетенций, способствующих правильной диагностике развития ребенка, учету его психолого-педагогических характеристик, сопровождению его предметных и личных успехов и очень недостаточно, с нашей точки зрения, развитию детского коллектива, который сам является источником успешной социализации ребенка с ОВЗ и залогом его реализованных возможностей к выстраиванию взаимодействия в различных социальных средах.

Мы предприняли исследование в двух возрастных кластерах — дошкольном и школьном — с целью изучения особенностей формирования коллектива группы/класса и способов управления этими коллективами, состоящими из детей с ОВЗ с ментальными нарушениями и задержкой психического развития. Классов было 4, а групп — 5 (3 — дети с нарушением интеллекта и 2 — дети с ЗПР). В качестве методов исследования применялось анкетирование педаго-

гов/воспитателей, беседы с ними и родителями и метод детского выбора по интересам («Доска выбора»).

Как показали результаты обобщения полученных результатов, дети дошкольного возраста с ментальными нарушениями даже не жаловались на отсутствие друзей в группе, у них отсутствовали потребности помогать, дружить, вместе играть. Вся внутригрупповая деятельность была организована педагогом. Именно он расставлял детей в пары, комплектовал микрогруппы для выполнения совместных поручений и заданий. В норме выбор ребенок может осуществлять где-то концу раннего возраста — началу дошкольного возраста, когда появляется одно из центральных новообразований в жизни ребенка этого возраста — воображение [3]. Как показали наши ранние исследования, с воображением в дошкольном возрасте у детей с ЗПР плохо, у детей с нарушением интеллекта совсем плохо [5]. В двух группах детей с ЗПР у детей были выявлены те или иные предпочтения в совместной игре. Дети могли назвать своего друга, но предпочитали играть парами или малыми группами, при этом часто соскальзывали из игровой ситуации, просто выходили из раппорта и шли по своим делам.

Школьники с ЗПР часто жалуются родителям на отсутствие у них друзей в классе, некоторые говорят о нежелании других детей играть с ними. Ребенок, которому скучно или одиноко, часто не хочет идти в класс, придумывает себе всякие болезни, очень редко рассказывает об одноклассниках. Как отмечают родители, он часто жалуется, что его обидели, поставили низкую оценку, что учитель его не любит и придирается. Анализ анкет показал, что дети с ЗПР часто отказываются и от кружков дополнительного образования. А вот школьники с ментальными нарушениями охотно идут в керамическую мастерскую, на хор, в изостудию. Их там хвалят, и детям нравится.

Как известно, группа сверстников в определенном возрасте становится для нейротипичных детей областью притяжения, в ней реализуются их мечты, интересы и устремления [1; 4; 6]. Но для детей с ОВЗ нужен рядом педагог, который как посредник введет их в мир человеческих отношений, сформирует компетенции в сотрудничестве, взаимопонимании и совместных целеустремленных, целенаправленных действиях [7].

У педагога важно сформировать компетенции по переводу индивидуальной совместности — по принципу единства места и времени — в групповую, когда дети совместно решают общую задачу: заботятся о малышах, например, делают для них книжку по сказке, убирают класс (это очень важный объединяющий детей момент), готовятся к празднику или совместному досугу.

Из работ классиков отечественной педагогики (И.Ф. Исаев, Н.К. Крупская, А.С. Макаренко, А.В. Петровский, Н.А. Седова, В.А. Слостенин, В.А. Сухомлинский, С.Т. Шацкий), мы знаем, что формирование детского коллектива проходит в несколько этапов. И на первом этапе сплочение детей проходит через единство педагогических требований к ним. Это необходимо учитывать и при работе с «особыми» детьми. Им очень важно объяснить, что значит быть «хорошим учеником», «хорошим другом», «настоящим защитником» и пр. О наполнении данных понятий члены педагогического коллектива должны дого-

вориться между собой и четко следовать заключенным договоренностям. Никогда у детей не будет хорошего коллектива, если педагоги школы сами не являются членами такого сплоченного школьного коллектива. В идеале к концу первого этапа формирования детского коллектива в классе должен возникнуть актив, которому педагог делегирует часть своих полномочий (в сборе информации, оповещении, раздаче дидактических материалов, контактах с окружающими и др.). На следующем этапе в норме основные требования к детскому коллективу должны исходить от актива. Но при работе с детьми с ОВЗ педагог должен всегда держать под контролем детские инициативы. Ибо дети с умственной недостаточностью не всегда понимают уместность некоторых своих интенций. А сниженное чувство дистанции по отношению к детям и взрослым может повлечь за собой непредвиденные последствия. Третий уровень — это высокий уровень сплоченности в делах. Здесь нужно стремиться к тому, чтобы целенаправленная детская деятельность стала кооперативной. Педагогу сначала нужно самому создавать проблемные ситуации, в которых бы дети смогли с его минимальной поддержкой найти приемлемый выход, а затем чутко держать руку на пульсе жизни группы или класса.

Педагогическое мастерство при этом заключается в умении продемонстрировать детям свое приязненное отношение, внимание к внутренним переживаниям ребенка, в создании спокойной доброжелательной обстановки. Нужно учить детей с ОВЗ внимательно слушать одноклассников, позитивно комментировать их действия, хвалить и поддерживать друг друга.

Без тесного контакта с семьями воспитанников или обучающихся здесь не обойтись. Это в семье детей учат здороваться и прощаться, не мусорить, убирать за собой, заботиться друг о друге. И порой родителям приходится напоминать об их родительских функциях и о спокойной обстановке, которая должна царить дома. Ведь и первая общественно-полезная деятельность тоже должна начинаться дома, как и первые положительные переживания от родительской похвалы или благодарности соседки [2; 4].

Для родителей пригодится небольшой ликбез по основам воспитательной работы. Ведь опрятность тоже начинается в семье, так же как и умение отмечать праздники, дарить подарки, заботиться о чистоте жилища, помогать старшим.

В коллективе же важно закрепить и развить совместные положительные переживания детей, связанные с общим успехом в совместном деле, в сплетении личного успеха с победой команды [8].

В дошкольном возрасте педагогу важно научиться моделировать в сюжетно-ролевых играх успех ребенка, показывать, как он хорошо справился с главной ролью в игре и как остальные дети рады его успеху. Ребенок должен быть уверен, что всегда выслушают и помогут. И школа, и семья должны поддерживать неэгоистичные желания ребенка, систематичность в выполнении общественно полезного труда. Главное — научить детей договариваться между собой как правильно распределить роли, что будет считаться выполненным заданием, к какому результату стремиться. Все это будет способствовать развитию у детей с ОВЗ социальной перцепции, которая очень им пригодится в дальнейшей жизни.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абраменкова В.В. Социальная психология детства: учебник. – М.: НИЦ ИНФРА-М, 2023. – 511 с.
2. Бибчук М.А., Рихмайер Е.А. Практическая психодиагностика семьи. – М., 2012. – 148 с.
3. Выготский Л.С. Вопросы детской психологии. – СПб.: Союз, 1997. – 224 с.
4. Гиппенрейтер Ю.Б. Продолжаем общаться с ребенком. Так? – М.: Астрель; Владимир: ВКТ, 2008. – 251 с.
5. Екжанова Е.А. Изучение рисунка дошкольников с задержкой психического развития (ЗПР) в свете некоторых особенностей их познавательной деятельности // Шестилетние дети: проблемы и исследования: Межвузовский сборник научных трудов. – Н. Новгород: НГПУ, 1993. – С. 60-73.
6. Екжанова Е.А., Копылова А.П., Фроликова О.А. Семейные истоки школьных успехов. – СПб: КАРО, 2008. – 256 с.
7. Екжанова Е.А., Стребелева Е.А. Адаптированная основная образовательная программа дошкольного образования детей с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) с методическими рекомендациями. – М.: Просвещение, 2019. – 349 с.
8. Тарасов М.В. Коллектив и коллективная деятельность воспитанников с ментальными нарушениями // Молодой ученый. – 2021. – № 18 (360). – С. 360–362.

Е.И. ЗАЙЦЕВА
В.К. ЕЛИСЕЕВ

ОСОБЕННОСТИ ЛИЧНОСТИ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ СУИЦИДЕНТОВ

***Аннотация.** В статье представлены характерные особенности личности несовершеннолетних суицидентов, своевременное выявление которых поможет специалистам в более точной диагностике проблем ребенка, а также разработке и осуществлении программ психологической интервенции.*

***Ключевые слова:** самоубийство, суицид, суицидент, суицидальное поведение, риск суицида, аутоагрессия, подростки, несовершеннолетние.*

E.I. ZAITSEVA
V.K. ELISEEV

PERSONAL FEATURES OF JUVENILE SUICIDENTS

***Abstract.** This article presents characteristic personality features of minor suicidents, the timely identification of which will help specialists in a more accurate diagnosis of child problems, as well as the development and implementation of psychology programs ological intervention.*

***Key words:** suicide, suicidant, suicidal behavior, risk of suicide, autoaggression, teenagers, minors.*

Суицид — ведущая причина смертей во всем мире. Последнее крупное подведение итогов проводилось ВОЗ в 2019 году. Согласно их публикациям, ежегодно более 703 000 человек заканчивают жизнь самоубийством, а количество попыток примерно в 3 раза больше количества завершенных суицидов. Некоторые исследователи полагают, что официальная статистика недооценивает реальное число суицидов. В Российской Федерации самоубийства являются социальной проблемой национального масштаба, т. к. их уровень один из самых высоких в мире.

Особого внимания требует проблема суицида несовершеннолетних. При наличии психолого-педагогической поддержки в учебных заведениях, бесплатных анонимных телефонов доверия, просветительской деятельности психологического сообщества и общественных организаций, количество суицидов продолжает расти.

Так, в г. Липецке 27 марта 2023 года 12-летняя девочка покончила с собой, выпав из окна. К этой трагедии было приковано пристальное внимание общественности, возбуждено уголовное дело, в школах активно начали проводить тестирование на выявление суицидального риска среди учащихся. Однако 17 мая 2023 года мы снова столкнулись с суицидом несовершеннолетнего ребенка. 15-летний мальчик также покончил с собой, выпав из окна. Проблема остается острой, требуется ее глубокое и детальное изучение. Это и обуславливает актуальность изучения личностных особенностей суицидентов данной возрастной категории.

«Суицидент — человек, обнаруживающий любые формы суицидальных (аутоагрессивных) проявлений, в том числе совершивший суицидальную попытку или самоубийство» [9].

Понятие смерти возникает у детей в 2–3 года. Поскольку лобные доли мозга окончательно не сформированы в этом возрасте, ребенок не может применить понятие относительно себя. В отношении других он думает, что человек или любимое домашнее животное уснуло и через время вернется. У него есть идея, что смерть обратима.

В дошкольном и младшем школьном возрасте понятие смерти аналогично детскому. Однако смерть домашнего животного или значимого близкого может вызвать чувство вины у ребенка, длящееся непродолжительное время.

По мнению большинства исследователей, только к 11–14 годам концепция смерти у детей становится похожа на концепцию смерти у взрослых. Разница в том, что подростки не имеют четкого представления непосредственно о ситуации суицида, что увеличивает риск его совершения.

Суицидальное поведение несовершеннолетних схоже с аналогичным поведением взрослых, но имеет некоторые отличия, обусловленные развитием личности в онтогенезе [4, с. 494].

В подростковом этапе жизни подростки увлечены изучением темы жизни и смерти. Ввиду недостаточности жизненного опыта, низкого уровня критического мышления и эмоциональной нестабильности выводы из этих тем делаются неверные. Зачастую отмечается снижение ценности собственной жизни. При наступлении критической ситуации приобретенные установки мышления могут привести к суициду [1, с. 26].

При проведении обследований суицидальных подростков было выявлено, что у большинства из них отсутствуют такие важные для жизни навыки, как самостоятельность и гибкость в принятии решений. Быстрый темп современной жизни не оставляет таким подросткам шансов на возможность приспособиться к новой обстановке или адекватно пережить жизненные метаморфозы. В результате этого дети чувствуют себя неуверенно, убеждаются в собственной неуспешности. Требования, предъявляемые социальной жизнью, кажутся им

сверхсложными, а подчас и вовсе невыполнимыми. Деятельность различного рода становится малоэффективной, что влечет за собой давление со стороны учителей и родителей.

При анализе подобных явлений исследователями были выявлены «зоны роста», которым стоит уделить особое внимание при работе с несовершеннолетними. К ним относится приобретение навыка рационального планирования деятельности, ранжирование задач по степени важности, умение перестроить план, согласно изменившимся условиям, рациональная оценка результатов своих трудов. Чтобы этого достичь, также следует развивать способность адекватно управлять своими эмоциями и поведением [3, с. 130-131].

Семейный институт может выступать в роли главного пресуицидального катализатора [7, с. 902]. К такому положению дел может привести домашнее насилие (эмоциональное, физическое, сексуальное), алкоголизм членов семьи, развод родителей, наличие в истории семьи суицидов (как завершенных, так и попыток), хаотичный стиль воспитания, завышенные требования родителей, конфликты между родителями, отсутствие внутрисемейной поддержки [8, с. 33]. В результате личность ребенка приобретает такие качества, как интровертность, мстительность, агрессивность, а также происходит сужение перспективы видения будущего [3, с. 128]. Подростки из таких семей не умеют делать самостоятельный выбор и страдают от ограниченности навыков в решении проблем. Любую жизненную неурядицу они воспринимают как катастрофу, будь то неудовлетворительные оценки, разрыв дружеских или (зачастую первых в их жизни) романтических отношений. Неблагополучная атмосфера внутри семьи и вовсе наносит серьезные психологические травмы [5, с. 128].

Страдают в том числе разные сферы личности ребенка:

– смысловая сфера: несовершеннолетние чувствуют незащищенность, одиночество, отчаяние, тоску, страдание, чувство вины, имеют проблемы свободы и ответственности, не удовлетворены своим прошлым и текущей жизнью, не принимают себя внешне и как личность, обесценивают человеческую жизнь, учеба становится бессмысленной, социальные связи также обесцениваются, поэтому ребенок теряет социальную сеть поддержки;

– ценностно-потребностная сфера: любая деятельность вызывает отторжение, будущее видится туманным и в пессимистическом свете, законы нормы и морали не являются значимыми для таких подростков, поэтому они не желают растить в себе достойного члена общества;

– мотивационная сфера: мотивация к деятельности отсутствует (в подобном случае психиатры рекомендуют проверить лобные доли мозга, т.к. причина проблемы может крыться в гибели нервных клеток этой зоны коры головного мозга), отсутствует интерес к изучению новой информации, как следствие — отсутствует самореализация.

Психиатр Е.М. Вроно верно подметил: «Подросток часто переживает проблемы трех «Н»: непреодолимость трудностей, нескончаемость несчастья, непереносимость тоски и одиночества. При этом он должен бороться с тремя «Б»: беспомощностью, бессилием, безнадежностью» [2, с. 21].

В ситуациях, требующих мобилизации эмоциональных ресурсов, несовершеннолетние, имеющие склонность к суицидальному поведению, не могут справиться со своими эмоциями. Наиболее простым и приемлемым выходом они видят обрушение агрессии на себя. В такие моменты подростки ошибочно полагают, что избавление от зашкаливающих эмоций помогает им защитить себя. Никто из них не отдает себе отчет в том, что аутодеструктивное поведение разрушает их. Такие дети нуждаются в понимании и принятии своим ближайшим кругом: родителями, учителями, друзьями. Однако такие подростки предпочитают придерживаться модели поведения, где нет места проявлению истинных чувств. Людям, не погруженным в данную проблематику, такое поведение кажется странным. И вместо помощи подросток получает отдаление своего ближайшего социального круга, что заставляет его еще больше уверовать в то, что он плохой, неуспешный, одинокий, а мир жестокий.

Общими для всех несовершеннолетних суицидентов являются такие особенности личности, как:

- нерешительность и низкий уровень самостоятельности, вызывающий фрустрацию;
- стремление к информированности о любой ситуации, способной вызвать фрустрацию;
- высокий уровень тревожности, крайняя степень которой выражается в аутоагрессии и реальных суицидальных попытках;
- уход в аутодеструктивное поведение из-за отсутствия навыков самоконтроля и управления эмоциями;
- постоянная эмоциональная напряженность, которая препятствует адекватной оценке собственного физического и психического состояния;
- комплекс вины, в преобладающем большинстве случаев необоснованный [3, с. 131];
- упрямство, в том числе в тех случаях, когда ребенок придерживается схожей точки зрения с другими людьми, но в знак протеста занимает противоположную позицию и упрямо доказывает обратное;
- внутренний локус контроля: такие дети ориентированы исключительно на свои внутренние критерии, мнение окружающих не является ценным [8, с. 29];
- неспособность обратиться за помощью напрямую. Яркий пример — 12-летняя девочка, упомянутая в начале работы. Ребенок выложил на своей странице в социальных сетях информацию о том, что собирается совершить суицид, однако напрямую о том, что ей требуется поддержка или помощь она не просила ни в этой публикации, ни в опубликованных ранее. Истинно ребенок хочет жить и подобными действиями привлекает внимание к своей проблеме. Однако прямой запрос на помощь отсутствует, и она ее не получает;
- постоянный поиск симптомов, указывающих на болезненное состояние. Наиболее часто встречаемое: болит голова или живот, колет в боку;
- активное избегание ситуации неуспеха: ребенок может пропускать школу в день написания контрольной работы, прикрываясь предлогом плохого самочувствия, или отказывается без объяснения причин от какого-либо задания, в котором, по его представлению, он может потерпеть неудачу;

- пессимизм;
- ригидность;
- неспособность дифференцировать значимое и второстепенное при выполнении задач, неспособность построить план действий.

Таким образом, личностные особенности в значительной степени влияют на формирование суицидального поведения. Многие исследователи отмечают, что риск самоубийств характерен для дисгармоничных личностей вне зависимости от возраста, поэтому на этапе детства и подросткового возраста специалистам разных уровней и родителям несовершеннолетних особенно важно работать над целостностью структуры личности каждого ребенка. Важными задачами являются своевременное выделение отдельных структур личности, которые отклоняются от нормы, и их оперативная коррекция [6, с. 378].

Также для предотвращения суицида несовершеннолетних стоит уделять больше внимания их социальным сетям. Зачастую в них содержится информация, отражающая эмоциональный фон ребенка и настроение на ближайшее будущее. Сотрудникам учреждений образования необходимо провести разъяснительную работу среди учащихся о том, что заявление о планируемом суициде, даже без призыва о помощи, является важным поводом для сообщения об этом взрослым.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алимova М.А. Суицидальное поведение подростков: диагностика, профилактика, коррекция. – Барнаул, 2014. – 100 с. [Электронный ресурс]. – URL: https://www.aksp.ru/work/sd/profilaktika_bez/prof_suic/3.pdf
2. Вроно Е.М. Предотвращение самоубийства: руководство для подростков. – М.: Академ. проспект, 2001. – 40 с.
3. Дмитриева Н.В., Короленко Ц.П., Левин Л.В. Психологические особенности личности суицидальных подростков // Вестник Кемеровского государственного университета. – 2015. – Т. 1. – № 1 (61). – С. 127–134.
4. Дюркгейм Э. Самоубийство: социологический этюд; пер. с фр. А.Н. Ильинского. – СПб.: Союз, 1998. – 496 с.
5. Короленко Ц.П., Дмитриева Н.В. Личность в мегаполисе. Психология и психотерапия психических нарушений. – М.: Институт консультирования и системных решений, Общероссийская профессиональная психотерапевтическая лига, 2014. – 288 с.
6. Малкина-Пых И.Г. Психологическая помощь в кризисных ситуациях. – М.: Эксмо, 2005. – 960 с.
7. Меринов А.В. и др. Суицидологическая характеристика девушек, воспитанных в неполных семьях // Психиатрия на этапах реформ: проблемы и перспективы. Всероссийская научно-практическая конференция с международным участием. – Казань: Альта Астра, 2015. – С. 902–903.
8. Поляков Е.А., Маришук Л.В. Личностные особенности и специфика поведения подростков-суицидентов // Ученые записки Российского государственного социального университета. – 2017. – Т. 16. – № 3 (142). – С. 28–37.
9. Психологическая энциклопедия: [Электронный ресурс]. – URL: <https://vocabulary.ru/>

РОЛЬ ПЕДАГОГА-ПСИХОЛОГА В ПРЕОДОЛЕНИИ НЕГАТИВНЫХ УСТАНОВОК РОДИТЕЛЕЙ КАК МЕТОД ПРЕДУПРЕЖДЕНИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ НЕСТАБИЛЬНОСТИ ВОСПИТАННИКОВ

Аннотация. В статье рассмотрены проблемы связанные с формированием агрессивного поведения детей дошкольного возраста. Проанализирована взаимосвязь родительских негативных установок и агрессии у дошкольников.

Ключевые слова: агрессия, агрессивное поведение, дошкольный возраст, родители, образование.

E. V. ZAZERSKAYA

THE ROLE OF THE TEACHER-PSYCHOLOGIST IN OVERCOMING NEGATIVE ATTITUDES OF PARENTS AS A METHOD OF PREVENTION EMOTIONAL INSTABILITY OF PUPILS

Abstract. The article discusses the problems associated with the formation of aggressive behavior of preschool children. The interrelation of parental negative attitudes and aggression in preschoolers is analyzed.

Key words: aggression, aggressive behavior, preschool age, parents, education.

Агрессия определяется как любая форма поведения, направленная на причинение кому-либо физического или психологического вреда [1, с. 254]. Согласно этому определению, агрессивное поведение состоит из двух существенных компонентов: намерения причинить вред другому лицу или лицам, и это намерение принимает форму вредного поведения. Агрессивное поведение обычно классифицируется как физическое (удары, пихания, плевки и т.д.), психологическое (крики, угрозы, оскорбления, распространение слухов, сарказм и т.д.) [2, с. 141].

Значительное число исследований показывают, что мальчики и девочки ведут себя агрессивно по отношению к окружающим с самого раннего возраста. Точнее, физически агрессивное поведение можно наблюдать у маленьких детей в раннем детстве, и оно усиливается к двум-трем годам. Однако физическая агрессия в детстве, как правило, снижается с возрастом, и принимают все более тонкие формы, которые менее очевидны для взрослых [3, с. 56].

Дети от трех до шести лет для достижения каких-то целей могут проявлять агрессию, без намерения причинить вред. Возьмем, к примеру, ребенка, который насильно выхватывает понравившуюся ему игрушку из рук своего товарища по играм. В этом случае главная цель - заполучить игрушку, а не намеренно причинить вред товарищу по играм. Наличие иных целей, помимо причинения вреда, не уменьшает агрессивности поведения. Вместо этого мы оказываемся в сфере проактивной агрессии, которая порождается личными интересами и направлена на достижение какой-то цели, в отличие от реактивной агрессии, которая коренится в гневе и стремится причинить вред. Следуя этим принципам, Розет и Пеллегрини [5, с. 54] обнаружил, что дети уже в раннем возрасте используют проактивную агрессию для запугивания других или достижения доминирования в группе сверстников. Проактивная агрессия предпо-

лагает большую обдуманность, чем реактивная агрессия, и она больше напоминает характеристики школьного хулиганства [3, с. 85].

В научной литературе ширится дискуссия о том, может ли термин «травля» использоваться при исследовании агрессивного поведения на дошкольном этапе. Травля – это физическое, словесное или психологически агрессивное поведение, которое является преднамеренным и повторяется с течением времени. Это также характеризуется дисбалансом власти между преступником и жертвой, когда жертва находится или чувствует себя в более слабом положении из-за различий в физической силе, социальных навыках, социальном статусе и так далее. Исследования показывают, что травля может проявляться уже в дошкольном возрасте. К ним относятся наблюдение за повторяющимся поведением, определение различных ролей — жертвы, агрессора, стороннего наблюдателя и защитника.

Однако стоит отметить существенные различия между агрессивным поведением в дошкольном возрасте и более поздних этапах школьного обучения или подросткового возраста, такие как отсутствие гендерных различий среди жертв, нестабильность ролей или трудности в распознавании второстепенных ролей, таких как сторонний наблюдатель или защитник.

Независимо от используемого термина, приведенные выше данные свидетельствуют о том, что агрессия является серьезной проблемой, которую необходимо решать в первые годы обучения в школе, когда дети начинают взаимодействовать со своими сверстниками и экспериментировать с различными формами социального поведения. В последние десятилетия такое поведение стало предметом научного интереса. Это происходит не только из-за связанных с этим неблагоприятных последствий, но и из-за высокого уровня агрессии, особенно в раннем возрасте может быть фактором риска использования других форм агрессии на более поздних стадиях развития, таких как само травля.

Социологическая теория предполагает, что на поведение детей влияют четыре структуры: индивидуальные характеристики (биологические и личностные); непосредственное социальное и физическое окружение (где происходит первичная социализация); факторы, связанные с сообществом (формальные и неформальные социальные институты и структуры, в которых развиваются отношения); общество в целом (экономическая и социальная среда, включая культурные нормы) [4].

Негативные родительские установки также влияют на формирование агрессивного поведения отношение родителей к насилию, моральная отстраненность родителей, недостаток общения в семье, отсутствие эмоциональной поддержки, недостаточный уровень сплоченности семьи, низкий уровень принятия родителями своих детей, высокий уровень принуждения (правила, ограничения, наказания и т.д.) и наличие проблемных отношений со своими братьями и сестрами [7, с. 151].

Понимание того, как семейные взаимоотношения связаны с агрессивным поведением на этапах дошкольного образования, имеет решающее значение для лучшего понимания связанных с этим факторов риска и защитных механизмов, которые могут улучшить методы профилактики и помогут предотвратить распространение на более поздние этапы образования.

ЛИТЕРАТУРА

1. Анцупов А.Я., Шипилов А.И. Конфликтология: учебник. - СПб.: Питер, 2018. - 320 с.
2. Батенова Ю.В. Психолого-педагогический анализ факторов формирования информационного пространства современного дошкольника // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2016. - №9. - С. 141-146.
3. Богатырова М.Н. Педагогические условия снижения агрессивного поведения детей старшего дошкольного возраста // Мир науки, культуры, образования. 2018. [Электронный ресурс] URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskie-usloviya-snizheniyaagressivnogo-povedeniya-detey-starshego-doshkolnogo-vozrasta>
4. Бычкова, Е. С. и др. Организация мероприятий по формированию нравственно-патриотического воспитания лиц с ОВЗ как фактор успешной социализации // Региональная культура как компонент содержания непрерывного образования: материалы 2-й всерос. науч.-практ. конференции с международным участием, посвященной 75-летию Победы в Великой Отечественной войне, (Липецк, 25 сентября 2020 г.) – Липецк: ЛГПУ имени П.П. Семенова-Тян-Шанского, 2020. – С. 36-39.
5. Николаева И.А., Котова С.А. Возможности смеха в профилактике и коррекции детской агрессии // Вестник Курганского Государственного Университета. - 2019. - № 3. - С. 54-61.
6. Выготский Л.С. Собрание сочинений. Избранные труды: Т.2. – М.: Книга по требованию, 2020. - 504 с.
7. Гальперин П.Я. Методы обучения и умственное развитие ребенка / П.Я. Гальперин. - М.: АСТ, 2018. - 300 с.

М.В. ЗМИТРИЧЕНКО

Научный руководитель – А.И. МЕРЕМЬЯНИНА

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ УЧИТЕЛЯ-ЛОГОПЕДА В КОРРЕКЦИИ НАРУШЕНИЙ ЗВУКОПРОИЗНОШЕНИЯ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ФОНЕТИКО-ФОНЕМАТИЧЕСКИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ СРЕДСТВАМИ ИГРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

Аннотация. В статье анализируется актуальная проблема психолого-педагогической компетентности учителя логопеда в коррекционной практике по исправлению дефектов речевого развития дошкольников.

Рассматриваются проблемы речевых нарушений и использования эффективных методов, и игровых технологий в формировании правильного звукопроизношения и развития фонематического восприятия у дошкольников.

Акцентируется внимание на том, что коррекционно-развивающая работа по формированию правильного произношения звуков должна проводиться с опорой на фонематическое восприятие и слуховой контроль.

Психолого-педагогическая компетентность учителя логопеда рассматривается как мастерство логопеда, как индивидуальный стиль работы в организации коррекционного процесса, повышающем качество формирования правильного звукопроизношения.

Ключевые слова: правильное звукопроизношение, фонематическое восприятие, психолого-педагогическая компетентность, коррекция, нарушение речи, развитие, компенсаторные возможности.

M.V. ZMITRICHENKO
Scientific supervisor - A.I. MEREMYANINA

**PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL COMPETENCE
OF A SPEECH THERAPIST TEACHER IN THE CORRECTION
OF SOUND REPRODUCTION DISORDERS IN PRESCHOOLERS WITH
PHONETIC AND PHONEMIC UNDERDEVELOPMENT BY MEANS
OF GAME TECHNOLOGIES**

Abstract. *The article analyzes the actual problem of psychological and pedagogical competence of a speech therapist teacher in correctional practice to correct defects in speech development of preschoolers.*

The problems of speech disorders and the use of effective methods and game technologies in the formation of correct sound pronunciation and the development of phonemic perception in preschoolers are considered.

Attention is focused on the fact that correctional and developmental work on the formation of the correct pronunciation of sounds should be carried out based on phonemic perception and auditory control.

The psychological and pedagogical competence of a speech therapist teacher is considered as the skill of a speech therapist, as an individual style of work, in the organization of the correctional process, with the creative application of knowledge, skills, and technology of pedagogical correctional influence, as an important factor in improving the quality of the formation of correct sound pronunciation.

Key words: *correct sound pronunciation, phonemic perception, psychological and pedagogical competence, correction, speech impairment, development, compensatory capabilities.*

Современная концепция образования детей дошкольного возраста ориентирована на общечеловеческие ценности познания и преобразования.

В настоящее время цель воспитания дошкольников направлена на всестороннее развитие личностной сферы ребенка, на его эмоциональное благополучие и речевое развитие, являющееся важным в формировании познавательных процессов. Процесс речевого развития рассматривается в настоящее время в образовании как общая основа воспитания и обучения детей дошкольного возраста, что обусловлено значимостью речи в жизни ребенка.

При формировании социального опыта ребенка и расширении связей его с окружающим миром очень важно, чтобы его понимали родители и сверстники, поэтому овладение речью – одно из самых значимых приобретений в дошкольном возрасте.

Проблемы нарушения звукопроизношения, фонематического восприятия и его коррекции у дошкольников актуальны в настоящее время. Решает эти проблемы компетентный педагог, владеющий современными технологиями коррекции недостатков речевого развития.

Психолого-педагогическая компетентность учителя логопеда рассматривается как мастерство логопеда, как индивидуальный стиль работы в организации коррекционного процесса с творческим применением знаний, умений, и технологии педагогического коррекционного воздействия, как важный фактор повышения качества формирования правильного звукопроизношения. Мастерство логопеда представляет индивидуальный стиль работы, его гуманистическую направленность в организации коррекционного процесса с творческим приме-

нием знаний, умений и технологии педагогического воздействия [3, с. 562-564].

В настоящее время в теории и практике логопедии осуществляется постоянный поиск эффективности, совершенствования коррекционной работы по формированию правильного звукопроизношения и фонематического восприятия у дошкольников с общим недоразвитием речи.

Такие ученые как Т.Б. Филичева, Р.Е. Левина, Р.И. Лалаева на основе психологического изучения речи детей пришли к выводу о важнейшем значении фонематического восприятия для полноценного усвоения звуковой стороны речи. В процессе развития фонематического восприятия и воспитания произносительных навыков у детей с общим недоразвитием речи формируется умение вслушиваться в обращенную речь, различать и воспроизводить отдельные ее элементы, удерживать в памяти воспринятый на слух материал, слышать звучание чужой и собственной речи, уметь подмечать и исправлять ошибки [1, с. 52].

Для логопеда важна ведущая гуманистическая направленность на достижение образовательной цели в учебном процессе с применением игровых технологий, с учетом возможностей и способностей каждого ребенка с нарушением фонетической стороны речи [2, с. 15].

По мнению А.И. Меремьяниной, специальные педагоги, применяющие знания, полученные ими на основании достижений смежных дисциплин, эффективных форм и средств педагогического воздействия на устранение речевого дефекта, достигают успешного результата в коррекции дефекта [2, с. 34-41].

При наличии большого количества дефектных звуков у дошкольников с общим недоразвитием речи нарушается слоговая структура слова и произношение слов со стечением согласных, в сложных слоговых структурах. Кроме перечисленных особенностей произношения и фонематического восприятия у дошкольников часто наблюдаются: нарушение произношения звуков, нечеткость речевого высказывания, задержка в формировании словаря и грамматического строя речи.

Овладение правильным звукопроизношением осуществляется на основе тесного взаимодействия сенсорных и моторных функций, обеспечивающих единство речевой системы. С одной стороны правильное усвоение звуковой стороны речи во многом определяется развитием перцептивного и фонематического уровня восприятия. С другой стороны, в ходе развития речи слуховой анализатор испытывает влияние со стороны речедвигательного анализатора. Ребенок слышит и воспринимает звуки в соответствии с тем, как он их произносит. Звуки, которые ребенок правильно произносит, лучше различаются на слух и наоборот. Таким образом, для правильного формирования звуковой стороны речи ребенок должен иметь не только подготовленный к этому артикуляторный аппарат, но и уметь хорошо слышать и различать правильно произносимые звуки.

Нарушение произношения звуков находится в тесной взаимосвязи с недоразвитием фонематического восприятия у детей, что в свою очередь затрудняет овладение правильным звукопроизношением, формирование навыков звукового анализа и синтеза, усвоение грамоты.

В настоящее время эта проблема актуальна, т.к. в теории и практике логопедии осуществляется постоянный поиск эффективности, совершенствования

коррекционной работы по формированию фонематического восприятия и воспитания произносительных навыков у дошкольников.

Недоразвитие фонематического восприятия приводит к тому, что ребенок испытывает значительные затруднения не только в процессе овладения произносительной стороной речи, но и в процессе овладения звуковым анализом и синтезом.

У детей с сочетанием нарушения произношения и восприятия фонем отмечается незаконченность процессов формирования артикулирования и восприятия звуков, отличающихся тонкими акустико-артикуляционными признаками. В процессе развития фонематического восприятия и воспитания произносительных навыков у дошкольников поэтапно формируется умение вслушиваться в обращенную речь, различать и воспроизводить отдельные ее элементы, удерживать в памяти воспринятый на слух материал, слышать звучание чужой и собственной речи, уметь подмечать и исправлять ошибки.

Психолого-педагогическая компетентность учителя – логопеда позволит лучше осознать новые цели и задачи в коррекции нарушения звукопроизношения, освоить гибкие организационные формы логопедической коррекции и использовать игровые технологии.

Использование в коррекционной работе игровых технологий, способствующих исправлению нарушений звукопроизношения и фонематического восприятия, предотвращающих утомление детей, поддерживает у них познавательную активность, повышает эффективность логопедической работы.

В процессе коррекции нарушений звукопроизношения, у дошкольников развиваются познавательная деятельность, совершенствуются функции психических процессов – мышления, памяти, внимания, речи [3, с. 29-31].

Игровая деятельность дошкольника способствует развитию регулирующей функции речи, складывающейся из понимания и употребления частей речи, составлению словосочетаний и предложений. В процессе игры дошкольник активно включается в беседы, викторины, занятия слушания сказки, формулирует правильно ответ на вопрос и составляет свое высказывание.

Компетентный педагог осуществляет постоянный поиск эффективности, совершенствования коррекционной работы по формированию правильного звукопроизношения, фонематического восприятия и слоговой структуры слова у дошкольников с различными нарушениями устной и письменной речи.

ЛИТЕРАТУРА

1. Аксенова А.К. Методика обучения русскому языку в специальной (коррекционной) школе: учеб. для студ. дефектол. фак. Педвузов. -М.:р ВЛАДОС, 2004. – 316 с.
2. Меремьянина А.И., Елисеев В.К. Формирование профессионально-личностной готовности будущих олигофренопедагогов к интегративной деятельности в учебно-воспитательной работе на экспериментальных площадках коррекционно-образовательного учреждения // Экономические и гуманитарные исследования регионов. - 2013. – № 6. – С. 34-41.
3. Грошеникова В.А. Взаимодействие логопеда и воспитателя организованной образовательной деятельности по развитию речи у детей с ОНР // Дошкольная педагогика. – 2013. – №3. – С. 29-31.

Ю.А. КОПЦЕВА
Научный руководитель – **Ю.В. РОМАНОВА**

ВЛИЯНИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА НА ФОРМИРОВАНИЕ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ ПОДРОСТКОВ

***Аннотация.** В статье предпринимаются попытки анализа понятия «эмоциональный интеллект» применительно к подростковому возрасту, а также освещаются результаты собственного эмпирического исследования влияния эмоционального интеллекта на формирование типов межличностных отношений подростков. Также формулируются тезисы о важности развития эмоционального интеллекта учащихся средних и старших классов для индивидуализации и персонализации школьного образования.*

***Ключевые слова:** эмоциональный интеллект, межличностные отношения, подростковый возраст, индивидуализация и персонализация школьного образования.*

Yu.A. KOPTSEVA
Scientific supervisor – **YU.V. ROMANOVA**

THE INFLUENCE OF EMOTIONAL INTELLIGENCE ON THE FORMATION OF INTERPERSONAL RELATIONSHIPS OF ADOLESCENTS

***Abstract.** This article attempts to analyze the concept of «emotional intelligence» in relation to adolescence, and also highlights the results of our own empirical study of the influence of emotional intelligence on the formation of types of interpersonal relationships of adolescents. These are also formulated on the importance of developing the emotional intelligence of middle and high school students for the individualization and personalization of school education.*

***Key words:** emotional intelligence, interpersonal relationships, adolescence, individualization and personalization of school education.*

На сегодняшний день, в условиях модернизации школьного образования достаточно важным является вопрос о гармоничном, всестороннем развитии учащихся общеобразовательных школ. Современная школа закономерно расширяет спектр своих обязанностей, касающихся образования и воспитания учащихся. Парадигма современного образования такова, что на первый план выходит не преподнесение школьникам готовых знаний, как это было ранее, а формирование навыков самостоятельного обучения, а также способствование полноценному развитию личности ученика, гармонизация его межличностных отношений.

В связи с этим актуальным является изучение эмоционального интеллекта школьников во взаимосвязи с особенностями их межличностных отношений. На наш взгляд, изучение этих параметров особенно важно в подростковом возрасте, который приходится на средние и старшие классы школы, поскольку именно в этот период ведущей деятельностью становится интимно-личностное общение. От того, насколько эффективно пройдет становление данного вида деятельности, напрямую будет зависеть дальнейшее личностное развитие, а также академические успехи учащихся средней и старшей школы.

По мнению М.К. Смита, понятие эмоциональный интеллект (от англ. emotional intelligence) включает комплекс умений и способностей, которые поз-

воляют индивиду распознавать эмоции, понимать намерения, мотивы и желания других людей, а также свои собственные, и управлять эмоциями для достижения практических целей [7]. На это определение мы опираемся в настоящей статье для изучения данного феномена, однако следует указать, что эмоциональный интеллект часто отождествляют с интеллектом социальным. Согласно позиции Г. Айзенка, Е.В. Гриб и Э. Торндайка, социальный интеллект является основой эмоционального. Социальный интеллект, согласно авторам, — это совокупность способностей, определяющая эффективность межличностного взаимодействия человека. Данный феномен включает способность понимать поведение другого, собственное поведение, а также способность действовать сообразно ситуации [1; 2; 6].

Многие исследователи придерживаются точки зрения П. Сэлоуэя и Д. Майера [5], частично отождествляя понятия эмоциональный и социальный интеллект, однако наша позиция состоит в том, что мы считаем эмоциональный интеллект подтипом социального, который направлен непосредственно на понимание собственных и чужих эмоций в процессе общения, и связанную с этим способность выбирать соответствующую линию поведения.

Итак, с целью определения влияния эмоционального интеллекта на формирование тех или иных типов межличностных отношений у подростков нами было проведено психодиагностическое исследование на базе МАОУ СШ № 51 г. Липецка. В исследовании приняли участие подростки в количестве 56 чел. Возраст выборки: 12–16 лет. В качестве диагностического инструментария применялись следующие методики: Диагностика межличностных отношений (Т. Лири), а также Тест эмоционального интеллекта Д.В. Люсина (ЭМИн).

Результаты представлены в виде корреляционной матрицы (см. табл.):

Таблица - Корреляционная матрица показателей эмоционального интеллекта и типов межличностных отношений подростков

Типы межличностного взаимодействия	Компоненты эмоционального интеллекта			
	Межличностный ЭИ	Внутриличностный ЭИ	Понимание эмоций	Управление эмоциями
Властный	0,421 *	0,123	0,345	0,479 *
Независимый	0,234	0,115	0,099	0,165
Агрессивный	-0,270	-0,028	-0,195	-0,577 *
Недоверчивый	-0,119	0,093	-0,054	-0,115
Покорный	-0,202	0,076	-0,179	-0,178
Зависимый	-0,197	-0,188	-0,445 *	0,003
Сотрудничающий	0,533 *	0,442 *	0,289	0,157
Великодушный	0,337	0,277	0,567 *	0,266

Анализируя корреляционную матрицу, необходимо сделать следующие выводы:

1. Существует умеренная положительная корреляция между уровнем развития межличностного эмоционального интеллекта (МЭИ) и склонностью к авторитарному (властному) стилю межличностных отношений (0,421), а также данным типом взаимодействия и управлению эмоциями (0,479). Данные значения указывают на то, что подростки с развитой способностью к пониманию эмоций других и управлению ими склонны проявлять властные черты характера. Такие школьники часто являются лидерами, референтными лицами для своих сверстников.

2. Отрицательная корреляция наблюдается между пониманием эмоций и зависимым типом межличностных отношений (-0,445). Такое значение говорит о том, что подростки, неспособные понимать свои чувства и эмоции, а также чувства других, много вероятно могут впадать в психологическую зависимость от окружающих людей, становиться конформными, испытывать чувство вины.

3. Заметная положительная корреляция (0,567) наблюдается между пониманием эмоций и великодушным типом межличностных отношений. Такая корреляция может означать, что глубоко эмпатичные подростки чаще других проявляют альтруистические черты характера: доброжелательность, стремление бескорыстно помогать другим. Такие дети часто увлекаются волонтерством, активно участвуют в благотворительных и природоохранных мероприятиях.

4. Также у подростков выявлены положительные корреляции между сотрудничающим (дружелюбным) типом отношений и межличностным (0,533 — заметная) и внутриличностным эмоциональным интеллектом у подростков (0,442 — умеренная). Такие значения говорят о том, что школьники с высоким общим эмоциональным интеллектом чаще склонны к сотрудничеству, чем к конкуренции, придерживаются принципов взаимной выгоды и взаимопомощи. Такие подростки строят отношения со сверстниками на уважении и доверии, что благоприятно сказывается на их социальном взаимодействии.

5. Заметная отрицательная корреляция выявлена между управлением эмоциями и агрессивным типом межличностных отношений (-0,577). Подобное значение говорит о том, что подростки с низким эмоциональным интеллектом, в частности не умеющие контролировать эмоции, часто вспыльчивы, агрессивны по отношению к другим людям, могут проявлять стойкие черты социальной дезадаптации. Мы полагаем, что таким детям необходима работа с психологом, направленная на развитие эмоционального интеллекта и способности совладать с негативными эмоциями.

Необходимо отметить, что результаты, полученными нами на выборке подростков, согласуются с новейшими исследованиями, проведенными Ю.А. Кочетовой, И.С. Морозовой, А.А. Суховой [3; 4].

Таким образом, эмоциональный интеллект оказывает прямое влияние на развитие межличностных отношений подростков: чем выше уровень эмоционального интеллекта, тем более эффективные модели взаимодействия с окружающими подросток будет выстраивать, следовательно, его межличностные отношения будут носить более благоприятный характер. Все это необходимо

учитывать психологу при работе с подростками, поскольку эмоциональный интеллект играет важную роль в формировании и поддержании здоровых межличностных отношений у подростков.

Связь между эмоциональным интеллектом и школьным образованием, в особенности в контексте его персонализации и индивидуализации, становится очевидной. Эмоциональный интеллект играет важную роль в процессе обучения и взаимодействии с одноклассниками и учителями. Когда мы говорим о персонализации и индивидуализации образования, мы подразумеваем создание обучающей и развивающей среды, которая учитывает уникальные потребности и характеристики каждого учащегося.

Здесь необходимо выделить несколько направлений:

1. Адаптация обучения. Подростки с разным уровнем эмоционального интеллекта могут требовать различного подхода в учебном процессе. Так, индивидуализированное обучение позволяет учителям адаптировать свой подход к каждому ученику, учитывая их эмоциональные потребности и академические способности. Это способствует более эффективному обучению и созданию поддерживающей обучающей среды.

2. Развитие социальных навыков. Эмоциональный интеллект также связан с умением строить отношения и эффективно взаимодействовать с окружающими. Персонализированный подход к обучению может включать в себя уроки и тренинги, направленные на развитие социальных навыков, включая эмпатию, коммуникацию и управление конфликтами. Это способствует более эффективной интеграции подростков в образовательное сообщество и более успешному взаимодействию с учителями и сверстниками.

3. Саморегуляция и стрессоустойчивость. Эмоциональный интеллект также связан с умением управлять своими эмоциями. Индивидуализированное образование также может включать в себя практики по развитию навыков саморегуляции и управления негативными чувствами, что поможет подросткам лучше справляться с учебными требованиями и различными эмоциональными вызовами.

Таким образом, новый подход к школьному обучению с точки зрения его персонализации и индивидуализации позволяет обучать подростков, учитывая их уникальные эмоциональные потребности и академические способности. Это способствует формированию более эффективных межличностных отношений, а также их обучению и развитию как целостных личностей.

Исходя из этого, перспективы дальнейшего исследования проблематики мы связываем с разработкой специальных обучающих программ и социально-психологических тренингов, направленных, в первую очередь, на развитие эмоционального интеллекта у подростков и обучение их навыкам эффективного межличностного взаимодействия. Такие усилия могут существенно улучшить качество отношений подростков и в конечном итоге способствовать их психологическому благополучию и успешной адаптации в обществе.

ЛИТЕРАТУРА

1. Айзенк Г.Ю. Интеллект: новый взгляд // Вопросы психологии. – 2005. - № 1. – С. 111–131.
2. Гриб Е.В. К вопросу о соотношении социального и других видов интеллекта // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. – 2017. – № 9 (1).– С. 135–138.
3. Кочетова Ю.А. Эмоциональный интеллект и тип межличностного общения на этапе ранней юности // Мир науки. Педагогика и психология. – 2019. – № 5 [электронный ресурс]. – URL: <https://mir-nauki.com/51PSMN519.html>
4. Сухова А.А., Морозова И.С. Взаимосвязь уровня развития эмоционального интеллекта и особенностей межличностного взаимодействия в раннем подростковом возрасте // Наука, общество, личность: проблемы и перспективы взаимодействия в современном мире: материалы Международной научно-практической конференции. – Петрозаводск, – 2021. – С. 91–98.
5. Salovey P. Emotional intelligence / P. Salovey, D. Mayer // Imagination, Cognition and Personality. – 2000. – Vol. 9. – P. 185–211.
6. Thorndike E. Intelligence and its uses / E. Thorndike. – N.Y.: Harper's Magazine, 1920. – P. 227–235.
7. Smith M.K. Howard Gardner and multiple intelligences: The Encyclopedia of Informal Education / M.K. Smith – N.Y., 2015. [электронный ресурс]. – URL: <http://www.infed.org/thinkers/gardner.htm>

Л.А. ЛОТОРЕВА

А.С. ЧЕГЛОВА

Научный руководитель - М.В. КОЗУБ

ПРОБЛЕМЫ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ ПО ФОРМИРОВАНИЮ ЭМОЦИОНАЛЬНО-ОЦЕНОЧНОЙ ЛЕКСИКИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Аннотация. Материал посвящен теоретическому обзору источников по проблеме нарушений эмоционально-оценочной лексики у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи; основным направлениям логопедической работы по ее формированию. Определены проблемы формирования эмоциональной лексики у детей с речевой патологией, требующие дальнейшего решения.

Ключевые слова: *речь, лексика, словарь, эмоции, эмоционально-оценочная лексика, общее недоразвитие речи, дошкольники с общим недоразвитием речи, нарушения эмоциональной лексики, логопедическая работа, логопедические игры, взаимосвязь воспитателей и логопеда.*

L.A. LOTOREVA

A.S. CHEGLOVA

Scientific supervisor – M.V. KOZUB

PROBLEMS OF SPEECH THERAPY WORK ON THE FORMATION OF EMOTIONAL VOCABULARY IN SENIOR PRESCHOOL CHILDREN WITH GENERAL SPEECH IMPORTANCE

Abstract. *The material is devoted to a theoretical review of sources on the problem of violations of emotional vocabulary in children of senior preschool age with general speech underdevelopment; the main directions of speech therapy work on its formation. Problems in the formation of emotional vocabulary in children with speech pathology that require further solutions have been identified.*

Key words: *speech, vocabulary, dictionary, emotions, emotional vocabulary, general speech underdevelopment, preschool children with general speech underdevelopment, violations of emotional vocabulary, speech therapy work, speech therapy games, relationship between teachers and speech therapist.*

Современные образовательные стандарты в качестве результатов дошкольного образования также требуют высоких результатов достижения детьми прогресса в сфере эмоционального развития. Федеральный государственный стандарт, а также новая федеральная образовательная программа дошкольного образования (2022г) предусматривают, что уже к четырем годам дети должны эмоционально реагировать на внимание, проявлять эмоциональную отзывчивость, к пяти – замечать и понимать ярко выраженное эмоциональное состояние окружающих людей, по примеру педагога проявлять сочувствие, эмоционально откликаться на содержание музыкальных и художественных произведений, осознавать свои основные чувства и эмоции.

Значительного внимания со стороны педагогов и родителей требуют дети, имеющие различные виды нарушений речевого развития, в частности дети старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи, которые испытывают затруднения в понимании чужих и своих эмоций, о чем писали такие авторы, как Г.М. Басаганова, В.А. Гончарова, И.В. Козина, Н.В. Микляева, О.С. Тихонова, Т.Б. Филичева и другие исследователи [2; 4; 9; 14; 18; 19]. Еще одной значимой особенностью является то, что данные дети затрудняются в подборе необходимых лексических средств для вербализации эмоциональных состояний.

Трудности понимания чувств и эмоций и их вербализации негативно отражаются на коммуникативном развитии детей, их адаптации в коллективе сверстников. Без должного внимания специалистов к формированию эмоциональной лексики воспитанники с общим недоразвитием речи будут испытывать трудности установления дальнейших отношений с окружающими людьми, что, в целом, отрицательно скажется на всем процессе их социализации, в том числе и при поступлении в школу.

Лексика – это вся совокупность слов, части языка или слов, которые знает тот или иной человек или группа людей. Л.С. Выготский, А.Р. Лурия и другие исследователи отмечали важность развития лексики у человека: от того, насколько хорошо человек владеет словом, зависит его успех в социальной жизни. Особенно важна работа по формированию лексической стороны речи у детей, так как слова являются средством не только речи, но и познавательных процессов (мышления, памяти, внимания) [3; 13].

Немаловажную роль в речевом развитии играет эмоциональная лексика. Само происхождение термина «эмоция» связано с побуждением, мотивацией, поскольку данное слово произошло от латинского «*emovere*» – возбуждать, волновать. К.Э. Изард отмечает, что эмоция – это «реакция или комплекс реакций, обусловленных когнитивными процессами и возникающих в результате воздействия некой последовательности событий, описываемых в категориях восприятия и оценок» [7, с. 50].

Под эмотивной (эмоциональной) лексикой С.В. Першутин понимает пласт лексических единиц, отражающих эмоции говорящего. Владение эмоциональной лексикой является признаком эмотивной компетенции как важнейшей составляющей коммуникативной компетенции. Эмотивная лексика рассматривается как совокупность слов, способных при помощи различных внутрилексических средств отображать эмоции. В теоретических источниках представлены

разнообразные подходы к анализу категорий эмотивной лексики: оценочность и экспрессивность, эмоциональность [15].

Общее недоразвитие речи (далее – ОНР) представляет собой речевую патологию, при которой у детей отмечается недоразвитие всех сторон речи при сохраненном слухе и интеллекте [12]. Так как фразы и предложения отмечаются только у детей с ОНР III и IV уровней, говорить о взаимосвязи просодических компонентов и эмоциональной лексики можно только у детей данных групп.

Исследования В.А. Гончаровой, Б.М. Гриншпуна, Р.Е. Левиной, Т.Б. Филичевой и других авторов показали, что пассивный словарь данных детей, в целом, приближен к возрастной норме. Дети хорошо понимают значение слов в чужой речи, тем не менее, их активный словарь резко ограничен. В собственной речи дети используют, в основном, слова, обозначающие предметы, которые их окружают. Низкий уровень словаря обусловлен недостаточным объемом сведений об окружающем мире, о свойствах и функциях предметов действительности, трудностях в установлении причинно-следственных связей. Несмотря на то, что существенных нарушений пассивного словаря у данной категории детей дошкольного возраста не отмечается, тем не менее, они испытывают существенные трудности понимания эмоциональной лексики [4; 5; 12; 19].

На успешность овладения детьми старшего дошкольного возраста с ОНР эмоциональной лексикой, прежде всего, оказывают влияние особенности их эмоционального, коммуникативного развития, о чем писали Т.И. Исаева, И.Ю. Кондратенко, Н.В. Микляева и соавторы, О.С. Тихонова и другие, отмечая, что воспитанников характеризует незрелость эмоционально-волевой сферы, органический инфантилизм, нескоординированность эмоциональных процессов, гиперактивность, импульсивность, склонность к аффективным вспышкам, страх, тревожность [8; 10; 14; 18].

Данные трудности отражаются на всем процессе обучения и воспитания данных детей, а также при установлении дружеских отношений со сверстниками. В структуре личности старших дошкольников с ОНР отмечаются трудности понимания и выражения социальных эмоций.

Исследования В.А. Гончаровой показали, что с дошкольников с ОНР отмечаются трудности семантических и формально-знаковых операций, в основном, преобладают нарушения семантического аспекта. Автор отмечает, что недостатки лексической стороны дошкольников с ОНР, в целом, тесно связаны с нарушениями грамматического строя речи, так как низкий уровень овладения словообразованием негативно влияет на процесс появления в словаре воспитанников новых слов [4].

Важной предпосылкой коррекции нарушений речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи является комплексное воздействие как на речевые, так и неречевые функции. Очень важно в процессе педагогической работы создать эмоционально приятную для детей обстановку, мотивировать дошкольников к речевой активности, желанию понимать чувства и намерения других, а также формировать навыки выражения собственных эмоций не только с помощью мимики и жестов, но и вербально.

Формирование эмоциональной лексики у дошкольников с ОНР осуществляется силами логопеда, который на фронтальных и индивидуальных занятиях формулирует темы, корректирует речевые нарушения. Тем не менее, данная работа требует тесной взаимосвязи с воспитателями, которые, по рекомендациям логопеда, отрабатывают с детьми материал в играх и упражнениях, способствует ознакомлению детей с новыми словами, обозначающими чувства и эмоции во время прогулок, экскурсий, при чтении художественной литературы. По рекомендациям логопеда музыкальный руководитель также проводит игры и упражнения, позволяющие формировать у детей навыки понимания различных чувств и эмоций при прослушивании музыкальных произведений различных жанров [16].

Основными направлениями развития эмоциональной лексики у дошкольников с общим недоразвитием речи на логопедических занятиях являются следующие: обогащение словаря, активизация словаря, закрепление словаря. Основой логопедических занятий в данных направлениях являются различные виды игр: дидактические, сюжетно-ролевые. Активно используются игры-драматизации, работа с художественной литературой, элементы арт-терапии. В активизации значения новых слов эмоциональной лексики дошкольников уделяется внимание компонентам просодической стороны речи [6].

Таким образом, следует отметить, что, несмотря на широкое внимание исследователей к проблеме формирования эмоционально-волевой сферы детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи, а также формирования у них лексики в целом, вопрос формирования эмоциональной лексики у детей данной категории все еще рассмотрен недостаточно. Относительно полно проблема анализируется только в нескольких современных источниках: в монографии И. Ю. Кондратенко; диссертации Е.А. Ставцевой; в остальных исследованиях вопрос эмоциональной лексики у рассматриваемой категории детей рассмотрен фрагментарно [10; 17].

Еще одной проблемой является совершенствование процесса взаимосвязанной работы логопеда и других участников образовательно-воспитательного процесса. В некоторых случаях воспитатели или музыкальные руководители, не имея должных представлений о том какой объем эмотивной лексики должен содержаться как в пассивном, так и активном словаре детей старшего дошкольного возраста. Нередки случаи, когда воспитатели используют в своей работе и взаимодействии с детьми слова, отражающие чувства и эмоции, еще не доступные пониманию старших дошкольников с ОНР. Отмечаются также случаи, когда, например, беседуя по результатам экскурсии или после прослушанной сказки, воспитатели требуют от детей выражения собственных чувств, просят описать те эмоции, которые еще недоступны для понимания детьми рассматриваемого возраста. Данная проблема должна решаться силами взаимосвязанной работы логопеда и воспитателей.

Также существует проблема невнимания родителей к проблеме расширения эмоционального опыта дошкольников с ОНР. Дети данной категории редко проявляют активный интерес к окружающему миру, задают значительно меньше вопросов о чувствах людей, чем их сверстники, не имеющие нарушений ре-

чи. Важной задачей педагогов, в том числе логопедов, является информирование родителей о том, что для дошкольников, в том числе для их речевого развития, необходимо приобретать новый жизненный опыт, расширять представления о мире, делиться своими эмоциями от новых знаний.

Кроме того, требует дальнейших исследований вопрос использования новых форм и методов логопедической работы с учетом современных условий: сегодня многие дети старшего дошкольного возраста посещают частные и государственные школы, клубы, направленные на подготовку к школе; педагоги и родители имеют доступ к большому количеству наглядного материала (настольные и интерактивные игры, красочные книги), что также отражается на процессе овладения детьми эмоциональной лексикой и предполагает широкую вариативность выбора необходимых средств для ее формирования. Эффективность использования новых средств и подходов также требует изучения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Андреева И.Н. Азбука эмоционального интеллекта. – СПб.: ВHV, 2022. – 288 с.
2. Басаганова Б.М., Мартыненко С.М. Эмоциональные нарушения у детей. Коррекция. – М.: Сфера, 2022. – 64 с.
3. Выготский Л.С. История развития высших психических функций. – М.: Юрайт, 2022. – 337 с.
4. Гончарова В. А. Общие и специфические особенности формирования лексики у дошкольников с различными нарушениями речи: дис. ... канд. пед. нк. – СПб, 2002. – 285 с.
5. Гриншпун Б.М. Недоразвитие речи у дошкольника // Дошкольное воспитание. - 2012. - № 8. - С. 63-67.
6. Зубаилова П.Ф. Влияние театрализованных игр на развитие эмоциональной лексики у дошкольников с ОНР III уровня // Вестник Социально-педагогического института. - 2021. № 1 (37). - С. 50-56.
7. Изард К.Э. Психология эмоций. – СПб.: Питер, 2009. – 460 с.
8. Исаева Т. И. Особенности формирования словаря у детей дошкольного возраста с ОНР III уровня на логопедических занятиях // Школьный логопед. - 2006. - № 4. - С. 17-29.
9. Королева М.В. Чувства внутри нас. Карточки для развития эмоционального мира детей. 4-7 лет. ФГОС. – СПб.: Детство-пресс, 2021. – 16 с.
10. Левина Р. Е. Нарушения речи и письма у детей. – М.: Аркти, 2005. – 221 с.
11. Микляева И. др. Развитие эмоционального и социального интеллекта у дошкольников. – М.: Аркти, 2019. – 160 с.

А.И. МЕРЕМЬЯНИНА

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ СОВРЕМЕННОГО ПЕДАГОГА КАК ФАКТОР ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ И ВОСПИТАНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ

Аннотация. В статье рассматриваются актуальные вопросы педагогической теории и практики формирования ценностных ориентаций современного педагога на высокую ценность гуманистических установок.

В настоящее время государственная политика России направлена на сохранение и укрепление традиционных духовно-нравственных ценностей, на защиту нашей страны от социокультурных угроз. Особое внимание уделяется в настоящее время проведению Государственной политики в сфере защиты детства и проблемы ее реализации.

Акцентируется внимание на том, что педагог является главной фигурой в образовательном процессе, интегрирующий теоретические знания и практические умения, профессионально-личностные качества.

Творчески организованная целенаправленная деятельность педагога способствует развитию когнитивных способностей обучающихся, воспитанию у них духовно-нравственных ценностей, выставляя приоритет духовного над материальным, сохранять и укреплять преемственность поколений, единство народов России, историческую память, защищать права и свободы человека. Педагог является главным организатором психолого-педагогических условий продуктивного сотрудничества детей, родителей и школы. Креативность педагога влияет на качество организационных аспектов воспитания подрастающего поколения в образовательном процессе.

Ключевые слова: *ценностные ориентации, государственная политика, духовно-нравственные ценности, профессионально-личностные качества педагога.*

A.I. MEREMYANINA

PROFESSIONAL COMPETENCE OF A MODERN TEACHER AS A FACTOR IN IMPROVING THE QUALITY OF EDUCATION AND UPBRINGING OF STUDENTS

Abstract. *The article deals with topical issues of pedagogical theory and practice of the formation of value orientations of a modern teacher on the high value of humanistic attitudes.*

Currently, Russia's state policy is aimed at preserving and strengthening traditional spiritual and moral values, protecting our country from sociocultural threats. Special attention is currently being paid to the implementation of State policy in the field of child protection and the problems of its implementation.

Attention is focused on the fact that the teacher is the main figure in the educational process, integrating theoretical knowledge and practical skills, professional and personal qualities.

Creatively organized purposeful activity of the teacher contributes to the development of cognitive abilities of students, the education of their spiritual and moral values, to prioritize the spiritual over the material, to preserve and strengthen the continuity of generations, the unity of the peoples of Russia, the historical

Key words: *value orientations, state policy, spiritual and moral values, professional and personal qualities of a teacher.*

В настоящее время государственная политика России направлена на сохранение и укрепление традиционных духовно-нравственных ценностей, на защиту нашей страны от социокультурных угроз. Традиционные русские ценности – нравственные ориентиры, передающиеся от поколения к поколению, являющиеся основанием общероссийской гражданской идентичности.

В современную жизнь входит качественно новая образовательная система, способная воспроизводить и моделировать в сфере социального воспитания действительное богатство жизненных связей и отношений личности. Развитие духовно-нравственного потенциала молодого поколения нашего государства является актуальной проблемой педагогической теории и практики на фоне политических, экономических и социальных изменений.

Сложность происходящих перемен в обществе требуют от современного педагога ценностного самосознания и самоопределения, реализации гуманистических принципов в обучении и воспитании подрастающего поколения.

Формирование ценностных ориентаций, норм поведения гражданина и патриота России является одной из основных и самых важных проблем, в настоящее время качественного российского образования.

Современный педагог дефектолог является главным координатором образовательной системы, - это особая целенаправленная личность, обладающая такими качествами как милосердие, доброжелательность, толерантность, эмпатия, педагогический оптимизм, гуманность, стабильность эмоционально-волевой сферы, психологическое равновесие.

Педагог дефектолог способен не только исправлять имеющиеся психофизические недостатки и девиантное поведение детей с ограниченными возможностями здоровья, в процессе обучения и воспитания, но и должен транслировать детям ценностно-личностные ориентации, которыми он обладает. Педагог дефектолог должен быть толерантным и понимать внутренний мир ребенка, прогнозировать его образовательный маршрут и динамику в развитии, в позитивном сотрудничестве, находить оптимальные педагогические пути решения проблем и средства успешного достижения цели.

Чтобы заложить в души учеников высокие нравственные принципы, педагогу нужны не только теоретические знания.

Сама его жизнь должна быть построена на тех же принципах. «Воспитывать - не значит говорить детям хорошие слова, а прежде всего самому жить по-человечески. Кто хочет исполнить свой долг относительно детей, тот должен начать воспитание с самого себя».

Ведущие компоненты направленности личности педагога как ценностные ориентации рассматривали Б.Г. Ананьев, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, и др. [4; с. 28–34].

Ценностные ориентации педагога определяются его отношением к объективным ценностям общества, и к потребностям, мотивирующим его поведение. Выделяются следующие элементы ценностных ориентаций: осознание ценностей, переживание ценности как потребности, мотивация и прогнозирование своего поведения. Личностные особенности педагога его ценностные ориентации, идеология, мораль, культура изучались в работе Г.В. Мишениной [5; с. 70–72].

К традиционным ценностям относятся высокие нравственные идеалы: честь, совесть, долг, достоинство, крепкая семья, гуманизм, созидательный труд, коллективизм, справедливость, гражданственность и патриотизм, служение Отечеству и ответственность за его судьбу.

Педагогический оптимизм, любовь к детям, доброжелательность – обязательные компоненты личностно-профессиональной компетентности современного педагога, направленной на организацию интегрированного сопровождения ребенка с особенностями в развитии.

Личностные особенности педагога, профессиональная готовность и креативность, его ценностные ориентации, идеология, культура изучались в работе А. И. Меремьяниной [3; с. 34–41].

Современный педагог – эрудированная творческая личность, которая является ключевой фигурой образовательного и воспитательного процесса, направлена на воспитание гражданственности и патриотизма, и на формирова-

ние ценностных ориентаций, норм поведения: как у себя лично, так и у подрастающего поколения. Современный педагог является носителем общечеловеческих ценностей, создателем творческой личности ребенка, главным организатором продуктивного сотрудничества детей, родителей и школы.

Современный педагог регулирует качество организационных аспектов воспитательного процесса согласно ФГОС и согласно реализации Государственной политики в сфере защиты детства и проблемы ее реализации.

Творчески организованная целенаправленная деятельность педагога способствует развитию когнитивных способностей обучающихся, воспитанию у них духовно-нравственных ценностей, выставлять приоритет духовного над материальным, сохранять и укреплять преемственность поколений, единство народов России, историческую память, защищать права и свободы человека.

К.Д. Ушинский видит в педагогике не только искусство, но и науку, которая базируется на единстве теории и практики. [6; с. 15-41].

К.Д. Ушинский – создатель творческого педагога его великое наследие в единстве теории и практики педагогической науки и педагогического искусства. Великий педагог – наставник педагогов России.

Педагог является главной фигурой в образовательном процессе, интегрирующий теоретические знания и практические умения, профессионально-личностные качества, формирует у своих воспитанников чувство долга, совести, чести, ответственности и доносит им те главные ценные ориентации, которыми обладает сам. Опираясь на духовно-нравственный потенциал русского человека, на приобщении молодого поколения к русскому народному творчеству, к русским обычаям, национальным традициям педагог подает личный пример своим воспитанникам и успешно достигает цели в формировании гражданина и патриота России: милосердного, гуманного, требовательного и справедливого.

Изучение истории Родины, чтение русских народных сказок, литературных произведений отечественных авторов, глубокое изучение произведений А.С. Пушкина помогут воссоздать правильные представления о реальных событиях страны, устранить имеющиеся пробелы в воспитании молодежи и взрослых.

Русский народ сокровищница мудрости народной, кладезь нравственного здоровья, неиссякаемый источник духовных ценностей, культуры и искусства, народного творчества.

Обращаясь к народной педагогике, школа в солидарности с семьёй воспитывает в ребёнке уважительное отношение к своей национальной и родовой памяти, памяти предков, целенаправленно и систематически приобщает детей к истокам народной культуры.

В современной стремительно меняющейся сфере образования, возникла потребность в правильном воспитании подрастающего поколения в духе национальных русских традиций, с целью формирования активной творческой личности, обладающей богатым духовно-нравственным потенциалом [1].

Необходимо творчески донести до понимания каждого человека то, что заставить любить свою Родину нельзя, каждый рождается с этой любовью, и

это достойно уважения и трепетного отношения к этим чувствам – эти чувства надо сохранять и поддерживать на каждом витке развития ребенка, начиная с дошкольного и дошкольного возраста – с семьи. «С чего начинается Родина?» Родина начинается с семьи – взаимоотношения, взаимопонимания, отношения к миру, к людям, к друг другу – это самое главное в нашей жизни.

Ученые, педагоги, дефектологи не могут быть в стороне от политики, в стороне от настоящих трудностей, которые испытывает Родина, от её опасности. Учитель всегда несет ценное зерно знания, понимания, ясности в происходящем.

Учитель всегда несет ценное зерно знания, понимания, ясности в происходящем, воссоздает правильные представления о реальных событиях страны, устраняет имеющиеся проблемы в воспитании молодежи и взрослых, для организации комфортных условий образования, воспитания и развития подрастающего поколения.

Воспитывать гражданственность, патриотические чувства у детей, их родителей. Подпитывается любовь к Родине изучением истории семьи, города, страны, русских национальных традиций, культуры, музыки, искусства, а начинается с любви к матери.

Семья является основной первой ступенькой в развитии личности ребенка, в его социализации. Личный пример родителей ребенка воспитывает у него благородство, доброжелательность, милосердие, толерантность, чувство уважения к другим людям, взаимоуважение и взаимопомощь.

Организация конструктивного взаимодействия педагогического коллектива с родителями, активное подключение родителей к решению актуальных проблем учебно-воспитательного процесса, вовлечение их в совместную с детьми внеурочную деятельность, дает положительные результаты в воспитании детей и родителей. Родители становятся ближе своим детям, повышается взаимопонимание, острее становится чувство ответственности за близких людей. За тех. Кто нуждается в помощи и поддержке.

Родители оказывают активное воздействие на устранение негативных моментов в поведении ребенка, таких как злорадство, жестокость, высмеивание недостатков у сверстника с ограниченными возможностями здоровья.

Семья является активным помощником образовательному учреждению в воспитании детей. В процессе организации консультаций, бесед, встреч с родителями, обсуждение школьных, классных проблем, результатов успеваемости учащихся, их взаимоотношений, способствует формированию у родителей и детей позитивного отношения друг к другу, к одноклассникам, к педагогам, к обществу. Воспитание готовности к проявлению чувства милосердия, терпимости, внимания к окружающим людям, имеющим ограниченные возможности здоровья, осуществляется в процессе чтения литературных произведений, в процессе организации различных классных и общешкольных мероприятий вместе с родителями.

Различные совместные мероприятия педагогов, родителей и детей, обсуждения имеющихся проблем ребенка, классного коллектива дают возможность выявить проблемы в семейных отношениях и организовать работу по по-

вышению педагогической компетентности родителей по проблеме воспитания толерантности у детей. В процессе коллективного взаимодействия школы и семьи у детей осуществляется гражданское патриотическое воспитание. Совместная деятельность семьи и школы – не сумма отдельных мероприятий, а целенаправленное руководство семейным воспитанием и взаимоотношениями родителей и детей.

Воспитания у детей культуры общения, толерантности происходит постепенно, в активном участии в благотворительных проектах, в подготовке и проведении праздников, спортивных соревнований, конкурсов с участием детей и их родителей. Родители становятся важной опорой педагога, классного руководителя, школы. Родители становятся активными участниками интегративного образовательного процесса, в котором повышается качество организационных аспектов, развивается самостоятельность каждого ребенка, обогащается социальный, коммуникативный опыт детей и родителей. [1; с. 18–24].

Интегративная деятельность современного педагога реализуется в обучении и воспитании детей, в комплексном взаимодействии всех специалистов образовательного процесса, родителей и других общественных организаций, выступает мощным фактором успешности гражданского и патриотического воспитания подрастающего поколения.

А стало быть должен знать: историю своего государства и других стран, новые исследования и научные открытия нашей страны в разных сферах и в дефектологии обязательно.

В соответствии с концепцией модернизации образования намечены реальные перспективы восстановления и дальнейшего развития традиций отечественного образования Российской Федерации. Качество российского образования – главная задача в настоящее время, влияющая не только на интеллектуальный и духовно-нравственный потенциал молодого поколения, но и на будущее нашей страны.

У каждого народа свои национальные традиции, свои обычаи, привычки, вкусы и люди придерживаются их (хотя бы должны изучать и придерживаться, как правило). Недостаточное знание ребёнком, подростком национальных традиций ведет к трудностям адаптации его в обществе (К.Д. Ушинский). Национальные традиции - это нормы, правила общения и поведения человека в обществе, которые сложились на основе длительного жизненного опыта определённой нации и прочно укоренившиеся в его сознании.

Национальные традиции как общественные явления, передающие от поколения к поколению знания, умения, способы и приемы, формы их формирования; мотивы деятельности людей, нормы их поведения; различные вкусы, идеи и их творческое развитие, разные направления искусства, обладают колоссальными возможностями духовно-нравственного воспитания молодого поколения. Они формируют личностные качества ребенка, подростка его мировоззрение и нравственные установки, познавательную потребность ребёнка, креативность.

Национальные традиции как фактор формирования духовно-ценностного потенциала каждой личности, начиная с дошкольного возраста, призваны воспитать в каждом ребёнке достойного гражданина России и патриота своей Родины.

Великие поэты композиторы, художники, воспитывались на материале национальных традиций, народного творчества, они черпали в нём содержание, умение и вдохновение для своего творения, в котором главным был труд. Духовное, эстетическое воспитание осуществлялось в процессе трудового воспитания.

Обсуждая профессиональные и жизненные ценности педагогов, Наши отечественные ученые, исследователи отмечают важность ориентации на самообразование и саморазвитие, высокую ценность гуманистических социальных установок и духовных ценностей. - важность интеграции социогуманитарной, психолого-педагогической и специальной подготовки современного педагога дефектолога.

ЛИТЕРАТУРА

1. Афанасова, Д. Ю. и др. Открытые уроки и конкурсы как фактор развития творческой активности и педагогического мастерства // Гносеологические основы образования : материалы V Международной конференции, посвящённой памяти профессора С.П. Баранова, (Липецк, 16–17 октября 2020 г.) – Липецк: ЛГПУ имени П.П. Семенова-Тян-Шанского, 2020. – С. 255-259.
2. Меремьянина А.И., Елисеев В.К. Формирование профессионально-личностной готовности будущих олигофренопедагогов к интегративной деятельности в учебно-воспитательной работе на экспериментальных площадках коррекционно-образовательного учреждения // Экономические и гуманитарные исследования регионов. – 2013, - № 6. – С. 34-41.
3. Меремьянина А.И. и др. Методические рекомендации по совершенствованию системы оценки психолого-педагогических аспектов качества инклюзивного образования в общеобразовательных организациях Российской Федерации (для педагогов, родителей и обучающихся). – Липецк: ЛГПУ имени П.П. Семенова-Тян-Шанского, 2021. – 45 с.
4. Митина Л.М. Нужен ли школе учитель? Психологические проблемы профессионального развития педагога // Психологическая наука и образование. - 2008. - № 2. - С. 28–34.
5. Мишенина Г.В. Специфика ценностных ориентаций современного учителя // Российский психологический журнал. - 2008. - № 2(5). - С. 70–72.
6. Ушинский К.Д. О пользе педагогической литературы: Т.2. – М.-Л.: Изд. АПН, 1948. – С. 15 – 41.

Н.Ю. МЕЩЕРЯКОВА

Научный руководитель – В.К. ЕЛИСЕЕВ

ЭКЗИСТЕНЦИАЛЬНО-ГУМАНИСТИЧЕСКОЕ НАПРАВЛЕНИЕ В ПОНИМАНИИ ОТКЛОНЯЮЩЕГОСЯ ПОВЕДЕНИЯ

Аннотация. В данной статье описывается отклоняющее поведение с точки зрения экзистенциально-гуманистического направления. Рассмотрено девиантное поведение у разных авторов. Выявлено, что именно считается отклоняющим поведением и что на это влияет с точки зрения данного направления.

Ключевые слова: экзистенциально-гуманистическое направление, девиантное поведение, норма поведения, развитие личности.

EXISTENTIAL-HUMANISTIC DIRECTION IN UNDERSTANDING DEVIANT BEHAVIOR

Abstract. This article describes deviant behavior from the point of view of the existential-humanistic direction. Deviant behavior in different authors is considered. It is revealed what exactly is considered a deviant behavior and what influences it from the point of view of this direction.

Key words: *existential-humanistic direction, deviant behavior, norm of behavior, personality development.*

В современном мире мы часто встречаем отклоняющие поведение у людей. Это связано с разными причинами. Одни считают, что это заложено биологически, и передаётся генетически. Другие думают, что на девиантное поведение людей влияет общество. Рассмотрим понятие отклоняющие поведение с точки зрения психологии. Девиантное поведение – это отклоняющие поведение индивида, которое противоречит социальным нормам. Определённых факторов, влияющие на появление у человека дивиантное поведения нет. Часто при одних и тех же условий воспитания могут, проявляться различные поведения. Норма поведения - это поведение человека, которое соответствует социальным нормам общества и личности. Откуда берётся отклоняющиеся поведение? На этот вопрос пытаются ответить многие учёные. Они говорят, что нужно опираться как на внешние факторы, влияющие на развитие человека, так и на внутренние. Так в обществе принято считать девиантным поведением это преступность, алкоголизм, наркомания, проституция, суицид и другое. Но также считают позитивное отклоняющее поведение, которое включает в себя научное, техническое, художественное, общественно-политическое творчество.

Аристотель говорил, что разнообразия поведение у людей возникает из-за социально-экономических причин, то есть человек ведёт определённой образ жизни, вследствие его потребностей [1].

Экзистенциально-гуманистическое направление в психологии является молодой ветвью, которая рассматривает именно развитие личности, его моральные нормы и лояльность как к самому себе, так и к окружающим. И в этом направлении отклоняющее поведение будет отличаться от стандартных представлений девиантного поведения.

Рассмотрим отклоняющие поведение с экзистенциально-гуманистическое направление. В данном направлении рассматривается рост личности, развитие и самоопределение. Основными авторами данного направления является Маслоу, Фромм, Франкл, Роджер. Можно сказать, что в этом направлении показывают личность, где переплетается его внутренний мир с внешним, при этом он строятся на лояльных взаимосвязях. Нет чётких правил и норм.

А.Маслоу один из первых, кто показал, что отклоняющие поведение зависит не только от биологических факторов, но и от внутренних потребностей человека. Рассматривая пирамиду потребностей по Маслоу, которая включает в себя физиологические потребности; потребность в безопасности, потребность в

любви и привязанности, потребности в признании и оценке, потребность в самоактуализации [2]. Мы видим, что человек может себя чувствовать неполноценно из-за неудовлетворённости иерархичности потребностей. Это может вызывать определённые мотивы у личности, которые компенсируют данную неполноценность. Маслоу говорил, что высшую потребность человеку очень сложно удовлетворить, и достигают это единицы. Самоактуализация это познать себя, желание в самосовершенствовании, и познать своё предназначение в жизни и реализовать его. Поэтому человек сложно достичь высшей ступени потребностей, так как в современном мире переполнен информацией. Она запутывает человека в его реальных желаний и потребностей. Отсюда может зародиться отклоняющее поведение у людей. И можно сказать что личности, которые стремятся к самоактуализации, является примером нормального человека.

По теории Маслоу мы видим, что отклоняющееся поведение является, не желание удовлетворять свои потребности, которые зависят от самого человека его желаний, принципов и целей.

В Франкл представляет личность как свободный, ответственный, духовный человек. Благодаря этим качествам личность может самоопределится в мире. Отклоняющие поведение связано именно с тремя качествами, то есть, где человек, не берет на себя ответственность, пускает все на самотёк, не просвещается и не изучает духовные материалы, которые помогают его развивать с разных сторон. И в дальнейшем помогает смотреть на мир с разных сторон его проявления и выбирать свою точку зрения. Франкл считает, что основная мотивация для человека является стремление к смыслу жизни. Человеку необходимо понять или разыскать смысл, ведь благодаря нему, он будет знать для чего он живут, и какие действия совершают чтобы его достичь. Интерес заключается в том, что Франкл говорил о том, что смысл жизни нельзя дать, его надо найти. То есть это является уникальностью для каждого человека. Не получится передать смысл жизни или рассказать его. Это не даст человеку нужную мотивацию и развитие его жизни. Без смысла жизни человек не захочет бороться, развиваться, познавать себя и мир.

Он говорил, зарождением отклоняющие поведения является появление апатии и скуки. Это состояние экзистенциальной фрустрации, то есть сама скука и апатия не является отклонением, а входит в норму чувств человека, но это может привести к дальнейшим бездействиям и потерям смысла жизни. Получается, что человек, который долго находится в состоянии апатии, и не ищет выхода из нее приводит к отклоняющему поведение.

Также Франкл говорит о том, что важна позиция человека, его намерения в жизни и цели. Как человек относится к смерти, судьбе, смыслу жизни. Он подчёркивал, что страдание, вина и смерть –является триединством человеческого существования – ни в коей мере не умаляют смысла жизни, но, наоборот, всегда могут трансформироваться во что-то положительное [5].

Людям необходимо искать и осуществлять суть их жизни. Это поможет реализоваться, а также быть причастным к обществу.

Франкл говорит об аномальной личности, то есть человек не является творцом своей жизни, он не несёт ответственность за свою жизнь, ему проще

взять чей-то сценарий и жить по нему. Скорее всего именно здесь человек проявляет себя негативно к обществу и самому себя. При этом у каждого человека есть потенциал и возможности, которые необходимо реализовать в жизнь. А когда личность выбирает чужой путь, он чувствует себя не комфортно, не удовлетворённо. У человека жизнь становится не интересной. В. Франкл говорит, что невроз вызывает духовную проблему, где происходит моральный или этический конфликт, что приводит к отклоняющему поведению [5].

Рассмотрим ещё одного автора экзистенциально-гуманистическое направление Э. Фромм. Он говорит, что человеку не свойственно становится разрушителем самого себя. Отклоняющее поведение - это приобретённое качество. Он ставит в основу отклоняющего поведения агрессию. Агрессия, которая возникает при угрозе жизни или опасности является нормой у человека, а вот агрессия направления по отношению к другому человеку из-за разных страстей, желаний, различных чувств приводит к деструктивности. А причину зарождение такой агрессии надо искать в среде, где находится человек. Фромм говорит, что человеком управляют страсти, то есть именно они закладывает действие и поведения человека [4]. Страсть проявляется в любви, власти, нежности, нарциссизме и так далее. Поэтому нужно аккуратно выбирать страсти и следить за тем, как они отражаются на жизни человека.

К.Роджер говорит о важности самоактуализации для человека, как Маслоу. Но важным моментом является Я-концепция [1]. Эта концепция включает в себя самого человека, его приобретённый опыт, развитие и изменения в течение жизни. Самоактуализация по Роджеру это развитие личности на протяжении всей жизни, которой стремится человек, при этом у него есть возможности, которые необходимо реализовать. При этом человек проходит определённый опыт, которые помогает ему в дальнейшем. Если человек стремится к самоактуализации, у него есть мотивация и стимулы. И это поможет ему избежать отклоняющее поведение. Ведь Я - концепция закладывает такие способности как открывать новое, развиваться в течение жизни, приобретать веру в себя, внутренний контроль и ответственность за действия свои. По мнению Роджера здоровая личность, которая стремится к самоактуализации.

А вот у аномальной личности самоактуализации мало или нет совсем, из этого и будет развиваться девиантное поведение у человека. Роджер говорит о важности ценностей, которые ставит себе человек. Если у человек есть свои ценности, то ему проще преодолевать промахи, и поражения в жизни, а значит выдержать не простую жизнь и не скатит в отклоняющее поведение. Основные ценности закладываются в семье. Благодаря, нашей психики мы можем корректировать свои ценности в течение жизни. Главное эти ценности выбрать и следовать им.

Таким образом, мы можем сказать, что в направлении экзистенциально-гуманистическое отклоняющее поведение является отхождение от развития и познания самого себя. Человек не имеет смысла жизни, не удовлетворяет свои потребности, не изучает и не развивается в течение жизни. Все это приводит к отклоняющему поведению. Маслоу считает, что главное развитие для личности является достичь верхней ступени потребностей в его пирамиде и удовлетворить

ее. Человек будет доволен своей жизнью, и реализует потенциал, который будет принят обществом. А вот личности, которые не стремятся достичь этого, можно сказать что они более подвержены к появлению отклоняющего поведения.

Франкл заостряет внимание именно на поиске и формировании смысла жизни для каждого человека. То есть отклоняющее поведение для него является, то что человек не берет за себя ответственность за жизнь и поиска смысла, не развивает свою духовность. Без этого человек не сможет иметь здоровое поведение.

Фромм считает отклоняющее поведение зависит от страстей человека, в основе которого лежит агрессия. Если человек выбирает страсти не по собственному желанию или из-за общества, то он будет имеет большую вероятность к появлению отклоняющие поведения в его жизни.

Роджер говорит, что для человека важна Я-концепция. То есть для него отклоняющее поведение человека заключается в том, что он не изучает себя, свой опыт, не открыт к новому и не берет ответственность за свою жизнь.

ЛИТЕРАТУРА

1. Змановская Е.В. Девиантология (психология отклоняющего поведения). – М.: Академия, 2018. - 288 с.
2. Маслоу А. Мотивация и личность / пер с англ. А.М. Татлыбаева. – Спб: Евразия, 2001. – 479
3. Никитская, Е. А., Пирязева М. В. Эмоциональное напряжение как фактор деструкции процесса принятия решений у подростков с девиантными формами поведения // Профилактика девиантного поведения детей и молодёжи: региональные модели и технологии: материалы 2й международной научно-практической конференции (Ялта, 08–10 октября 2020 г.). – Симферополь: Ариал, 2020. – С. 439-443.
4. Фромм Э. Анатомия человеческой деструктивности: пер. с нем. Э.М. Телятниковой. – М.: АСТ; Хранитель, 2007. – 621с.
5. Франкл В. Основы логотерапии: Психотерапия и религия: пер. с нем. В.А. Певчева – СПб.: Речь, 2000-285с.

И.Л. МИРОШНИЧЕНКО

РАЗДЕЛЕНИЕ ТРУДА ПРИ ОЦЕНКЕ РЕЗУЛЬТАТИВНОСТИ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Аннотация. Статья посвящена решению проблемы разделения труда при оценке результативности воспитательной работы в общеобразовательной организации. На основе метода групповых экспертных оценок были выделены группы специалистов, взаимодействие которых обеспечивает получение и обработку информации, необходимой для оценки результативности воспитательной работы.

Ключевые слова: воспитательная работа, оценка результативности, общеобразовательная организация, большие данные.

DIVISION OF LABOR WHEN ASSESSING THE PERFORMANCE OF EDUCATIONAL WORK IN AN EDUCATIONAL ORGANIZATION

Abstract. The article is devoted to solving the problem of division of labor when assessing the effectiveness of educational work in school. The method of group expert assessments made it possible to identify groups of specialists. Their interaction ensures obtaining objective information. Its processing is necessary to assess the effectiveness of educational work.

Key words: educational work, performance assessment, general education organization, big data.

Расширение роли воспитания в отечественной системе общего образования требует разработки методики оценки результативности воспитательной работы в общеобразовательных организациях. От того, что и как будет в них оценено, зависит не только содержание итоговых отчетов управлений образования всех уровней. От оценки результативности воспитательной работы зависит определение верности избранной стратегии воспитания в России, своевременность ее корректировки. Правомерен вопрос: кто осуществляет оценку в общеобразовательных организациях (школах)? Для оценки результативности воспитательной работы в образовательной организации необходимо определить «соотношение, с одной стороны, целей (целевых ориентиров), запланированных в рабочей программе воспитания и календарном плане воспитательной работы, и деятельности, необходимой для их достижения, с другой стороны, достигнутых результатов и осуществленной деятельности» [1, с.207].

Согласно примерной рабочей программе воспитания для общеобразовательных организаций эта функция в основном возложена на педагогических работников. Их основным методом получения необходимой информации является педагогическое наблюдение. Также предусмотрена возможность обращения к экспертному сообществу [3]. Проводимые нами исследования показали, что ориентация только на педагогических работников и педагогическое наблюдение при оценке результативности воспитательной работы в школе является спорной [2]. Учитывая значительный объем информации, требующий обращения к технологиям больших данных [4], полисубъектность воспитательной работы, ее латентные результаты, необходимо рассматривать процесс оценки результативности воспитательной работы как поэтапный процесс, требующий разделения труда. В рамках данной статьи представим перечень специалистов, необходимых для проведения названной выше оценки. Перечень составлен методом групповых экспертных оценок. Количество экспертов — 16, коэффициент компетентности экспертов — в пределах от 0,89 до 0,97, коэффициент согласованности экспертной группы — «хорошее согласие».

Согласно результатам экспертизы, для проведения оценки результативности воспитательной работы в общеобразовательной организации необходимы специалисты, компетенции которых позволяют:

а) получать первичную и вторичную информацию, необходимую для оценки результативности воспитательной работы в общеобразовательной организации — специалисты по получению данных и информации.

Ориентирами для них при получении информации являются перечень свойств, показателей свойств и границы значений показателей, связанных с оценкой результативности воспитательной работы, модели факторов риска низких результатов воспитательной работы в общеобразовательной организации. Эти специалисты должны: во-первых, владеть методами получения первичной информации от участников образовательных отношений, социума, социальных сетей и прочих источников. Во-вторых, для оценки результативности воспитательной работы в школе первичной информации, полученной от участников образовательных отношений, оценивать возможность ее применения. В-третьих, обеспечивать комплекс мероприятий по повышению качества первичной информации, полученной от участников образовательных отношений. В-четвертых, они должны владеть методами получения вторичной информации от субъектов образовательной и иной деятельности, которая оказывает влияние на оценку результативности воспитательной работы в общеобразовательной организации;

б) обеспечивать представление данных и информации в форме, необходимой для работы с технологиями больших данных (в дальнейшем — специалисты по обработке данных и информации. Единицей представления информации в документ-ориентированных технологиях больших данных (например, MongoDB) является документ. Документ имеет набор атрибутов (ключ(и) и соответствующее ему значение). Документы могут иметь иерархичную структуру, документ может быть вложен в документ. Данные специалисты должны, получив информацию от специалистов по получению данных и информации, во-первых, классифицировать ее по группам (планирование — выполнение). Во-вторых, привести информацию к форме документов, заполнив набор атрибутов (ключ(и) – значения);

в) непосредственно работать с технологиями больших данных (специалисты по информационным технологиям). Данные специалисты, получив документы от специалистов по обработке данных и информации, загружают документы в систему больших данных. Они осуществляют информационно-технологическое сопровождение оценки воспитательной работы в общеобразовательной организации на всех этапах. Кроме того, специалисты по информационным технологиям обеспечивают консультационную и методическую помощь иным специалистам и экспертам;

г) осуществлять экспертную оценку документов с целью оценки результативности воспитательной работы в соотношении «планирование — выполнение» — эксперты;

д) рассчитывать показатели оценки результативности воспитательной работы в общеобразовательной организации (комплексный показатель результативности, показатель соответствия требованиям, интегральный показатель результативности) — специалисты-расчетчики. Данные специалисты на основе результатов экспертизы документов осуществляют расчет количественных значений комплексного показателя результативности, показателя соответствия требованиям, интегрального показателя результативности;

е) владеть методом групповой экспертной оценки, взаимодействовать с экспертной группой и экспертами при проведении экспертизы — специалисты по экспертным методам.

Приведенное разделение труда и перечисленные специалисты не накладывает ограничение на совмещение компетенций одним физическим лицом. Ключевым требованием является качество выполненной работы и последовательность взаимодействия специалистов. Продолжительность оценки результативности в одной общеобразовательной организации составляет три-четыре недели.

Приведенный перечень специалистов обосновывает необходимость разделения труда при оценке результативности воспитательной работы в общеобразовательной организации. Он же способен и породить сомнения: не слишком ли трудоемкая и дорогая процедура получается? К сожалению, существующее в школах желание ориентироваться только на внутренние ресурсы, продолжает оставаться главенствующим. Сохраняя его, процесс оценки результативности воспитательной работы теряет главное — объективность. Без нее и сам процесс оценки теряет смысл.

Исследование выполнено по проекту «Разработка методики оценки результативности воспитательной работы в образовательных организациях на основе технологий больших данных», который реализуется при финансовой поддержке Министерства просвещения Российской Федерации в рамках государственного задания (дополнительное соглашение Министерства просвещения Российской Федерации и ФГБОУ ВО «Глазовский государственный педагогический институт имени В.Г. Короленко» № 073-03-2023-026/2 от 20.06.2023 к соглашению № 073-03-2023-026 от 27.01.2023, регистрационный № НИОКТР 1022080400015-7-5.3.1;5.9.2;5.9.1).

ЛИТЕРАТУРА

1. Мирошниченко А.А. О конкретизации понятия «Оценка результативности воспитательной работы образовательной организации» // Коммуникации, общество, духовность — 2023: материалы XXIII Международной научно-практической конф.. – 2023 – С.205–208.
2. Мирошниченко А.А., Александрова И.Н. Школьные программы воспитания: диагностичность и информативность // Современные наукоемкие технологии. – 2023. - № 7. – С.172–180.
3. Примерная рабочая программа воспитания для общеобразовательных организаций [электронный ресурс]. – URL: <https://институтвоспитания.пф/upload/medialibrary/aef/orxve66kt39augto500oy0ozcgnmrc2e.pdf>
4. Утёмов В.В., Горев П.М. Развитие образовательных систем на основе технологии BigData // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2018. – № 6. – С. 449–461. [электронный ресурс]. – URL: <http://e-koncept.ru/2018/181039.htm>.

**В.С. НАЗАРОВА
Ю.В. РОМАНОВА**

АКТУАЛЬНОСТЬ ПРИМЕНЕНИЯ ПЕДАГОГАМИ НАВЫКОВ СОЗДАНИЯ СИТУАЦИИ УСПЕХА В УСЛОВИЯХ ИНДИВИДУАЛИЗАЦИИ ПРОЦЕССА ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье описана актуальность исследуемой темы, а также основные преимущества применения ситуации успеха в условиях современного образования. Посредством проведения теоретического анализа психолого-педагогической литературы были выделены основные способы формирования необходимых компетенций.

Ключевые слова: ситуация успеха, компетенции, индивидуализация, мотивация, формирование навыков самоанализа.

**V.S. NAZAROVA
Yu.V. ROMANOVA**

THE RELEVANCE OF TEACHERS' USE OF SKILLS TO CREATE A SITUATION OF SUCCESS IN THE CONDITIONS OF INDIVIDUALIZATION OF THE EDUCATIONAL PROCESS

Abstract. The article describes the relevance of the topic under study, as well as the main advantages of applying the situation of success in modern education. Through the theoretical analysis of psychological and pedagogical literature, the main ways of forming the necessary competencies were identified.

Key words: the situation of success, competence, individualization, motivation, formation of introspection skills.

В современном образовательном процессе все большую значимость приобретает индивидуализация процесса обучения, то есть приспособление содержания, методов и организации учебного процесса к индивидуальным особенностям каждого ученика. Такие тенденции системы образования требуют от педагогов не только умения адаптироваться к потребностям каждого ребенка, но и создавать ситуации успеха, чтобы формировать у учеников положительную мотивацию к дальнейшему обучению.

Создание ситуации успеха подразумевает собой организацию таких условий, при которых ученик сможет достичь определенной цели, получить положительный результат и психологическое удовлетворение от своих достижений [1]. Создание подобных ситуаций благоприятно влияет на развитие интереса и мотивации к обучению, способствует формированию здоровой самооценки и уверенности в собственных силах. В контексте индивидуализации образования формирование и развитие у педагогического состава навыков создания ситуации успеха становится особенно важным, так как каждому ученику необходимо предоставить возможность почувствовать свой успех и увидеть свое развитие [2].

Одной из ведущих профессиональных компетенций современного педагога является умение грамотно определить зоны актуального и ближайшего развития, иначе говоря, уровень готовности каждого ученика к изучению нового материала [6]. Это позволяет учителю подобрать задания, которые будут

наиболее релевантны и понятны для каждого ребенка. Кроме того, педагог должен уметь разбивать сложные задачи на более мелкие, так чтобы каждый ученик мог поочередно достигать промежуточных целей и чувствовать свой успех. Для этого необходимо использовать дифференцированные задания и методы обучения, учитывающие личностные и интеллектуальные особенности каждого ученика.

Еще одним актуальным навыком педагога является умение давать адекватную оценку успехам и достижениям учащихся. Педагогический работник должен уметь вовремя и полноценно обратить внимание на все положительные стороны ученика и поощрять его за достижения. Это может выражаться в виде похвалы, награды или даже персонализированных слова поддержки [5]. Особенно важно поощрять старания ученика на пути к цели, даже если результаты еще достигнуты не в полной мере. Это способствует формированию у них уверенности в своих силах и стимулирует к дальнейшим активным действиям.

Наконец, учитель должен помочь ученику научиться самостоятельно думать о том, как он справляется с поставленными задачами, и найти способы улучшить свою успеваемость. Иначе говоря, способствовать формированию навыков саморефлексии [4, с. 528]. Это поможет учащимся узнать, в чем они хороши и над чем им нужно поработать. Они также научатся думать и контролировать свое обучение, а также критически относиться к собственным поступкам. Педагог может активно вовлекать учеников в процесс самооценки, например, путем проведения различных рефлексивных упражнений или обсуждения их достижений и прогресса. Это поможет им осознавать свой прогресс и видеть свои успехи.

В заключение, формирование у педагогов навыков создания ситуации успеха в условиях индивидуализации образования является важным аспектом современной педагогической практики. Это способствует формированию положительной мотивации учеников к обучению, развитию здоровой самооценки и уверенности в своих силах. Педагоги должны быть готовы выявлять и адаптироваться к индивидуальным особенностям каждого ученика, определять их уровень готовности к обучению и взаимодействию в целом, использовать широкий спектр дифференцированных способов и методов обучения, объективно оценивать и поощрять их достижения, а также создавать фундамент для становления навыков саморефлексии и самоанализа. Это позволит каждому ученику почувствовать свой успех и развиваться наилучшим образом.

ЛИТЕРАТУРА

1. Белкин А.С. Ситуация успеха. Как её создать. – М.: Просвещение, 1991.
2. Конаржевский Ю.А. Внутришкольный менеджмент. – М.: Новая школа, 1993. – 72 с.
3. Кузьмин, Н. Н. Формирование самостоятельности будущего учителя как педагогическая проблема // Профессиональная культура педагога: сб. науч.Тр. VI Всероссийской науч.-практ. интернет-конференции. – Липецк: ЛГПУ, 2017. – С. 54-57.
4. Рогов Е.И. Настольная книга практического психолога в образовании. – М.: Владос, 1995. – 528 с.
5. Хекхаузен Х. Психология мотивации достижения. - СПб.: Речь, 2001.
6. Щуркова Н.Е. Культура Современного урока. – М.: Педагогическое общество России, 2000.

Д.С. НЕЧАЕВА
Научный руководитель – **М.А. ЛУЧЕНКОВА**

НАСТАВНИЧЕСТВО КАК УСЛОВИЕ ПОВЫШЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГА

***Аннотация.** Дан краткий анализ проблемы наставничества как условия повышения профессиональной компетентности педагога. Рассмотрены основные характеристики феномена «наставничество», векторы влияния наставнической деятельности на профессиональное развитие педагога.*

***Ключевые слова:** наставничество, компетентностный подход, профессиональная компетентность, педагог.*

D.S. NECHAEVA
Scientific supervisor – M.A. LUCHENKOVA

MENTORING AS A CONDITION FOR INCREASING THE PROFESSIONAL COMPETENCE OF A TEACHER

***Abstract.** A brief analysis of the problem of mentoring is given as a condition for increasing the professional competence of a teacher. The main characteristics of the mentoring phenomenon and the vectors of influence of mentoring activities on the professional development of a teacher are considered.*

***Key words:** mentoring, competency-based approach, professional competence, teacher.*

Современный реалии сферы образования, связанные с активным внедрением инновационных технологий, стимулируют педагогов к динамичному саморазвитию, повышению профессиональной компетентности. Специалисты педагогической практики центрируют свое внимание на поиске новых форматов взаимодействия в системе «педагог-обучающиеся», расширении системы знаний, умений, касающихся эффективизации образовательного процесса. Подобный деятельностный посыл обоснован актуальной потребностью педагогов успешно реализовывать цели и задачи педагогической деятельности.

Вне всякого сомнения, вектор профессионального саморазвития всегда является приоритетным направлением для педагога. Однако, в настоящее время процесс погружения в коэволюционное пространство социальной и профессиональной компетентности сопряжен с переходом от традиционной парадигмы в образовании к современному формату компетентностного подхода, гуманизации, индивидуализации и персонализации образовательного процесса.

В исследовании А.Л. Андреева отмечается, что компетентностная парадигма в образовании не отрицает базовых основ традиционного образовательного взаимодействия, накопления и реализации знаний и умений у обучающихся. По мнению автора, речь идет о том, что в рамках компетентностного подхода, существенно активизируется поле личностных и профессиональных линий развития педагога. Исследователь указывает, что, в данном случае, педагог готов к надситуативной активности, обладает абнотивностью мышления, ориен-

тирован на обучение школьников навыкам успешного внедрения знаний в практическую деятельность [1, с.19].

Следует отметить, что одним из результативных направлений, связанных с повышением профессиональной компетентности педагогов выступает наставническая деятельность. Причем, конструкт наставничества стимулирует не только обретение специалистами педагогической практики профессионального мастерства, но и расширяет поле индивидуальных возможностей обучающихся, выступающих в позиции наставляемых.

В научной психолого-педагогической практике проблемой наставничества в образовательной сфере отечественные и зарубежные исследователи занимались в контексте профессионального роста педагога, развития индивидуального потенциала наставляемого и наставляемых (А.Л. Андреев, И.В. Круглова, Е.Г. Мазурова, Л.Н. Нугуманова, Т.Ю. Осипова, Дж. Мен и др.).

Современная трактовка феномена наставничество включает в себя два вектора:

- трансляцию нового опыта, с учетом индивидуальных потребностей наставляемых;
- процесс коэволюционного контактирования наставника и наставляемых, самоактуализацию и самодетерминацию каждого субъекта данного взаимодействия.

Так, исследовательница И.В. Круглова полагает, что наставничество позволяет молодому педагогу активизировать познавательную активность, расширить свои возможности за счет обратной связи, своевременной корректировки системы представлений о том или ином вопросе. Автор указывает, что передача опыта является процессом динамичным и стимулирует обнаружение индивидуальных запросов всех субъектов наставнической деятельности, а также рефлексию экспектаций, корректировку маршрута достижения желаемых целей [3].

На наш взгляд, наставничество, как условие повышения профессиональной компетентности позволяет личности осуществлять системные аналитические этюды, связанные с ответственным осознанием своих ресурсных и не ресурсных зон, их своевременной коррекцией и выбором эффективной модели самореализации, ориентированной на социальную полезность и самоэффективность.

В этой связи, хотелось бы отметить идею А.А. Деркач, которая отражена в его исследовании. Автор указывал, что профессиональное самоопределение может иметь многовариативный вектор, однако, важным моментом, будет дифференциация устремлений, накопление опыта и профессиональных компетенций под руководством наставника, способного вывести данный процесс на уровень высокой результативности [2].

Мы считаем, что наставничество маркируется выраженным сотрудническим, системным актом между наставляемым и наставляемыми. Это обстоятельство позволяет активизировать процесс ответственного отношения каждого субъекта этого процесса к получению и реализации знаний, умений и навыков. В этом ключе, сам факт ответственного погружения в коэволюционное взаимодействие наставнической деятельности, стимулирует психологическую поддержку, воспитывает зрелое отношение к выбору стратегий достижения целей

конструктивный контроль за индивидуальными интеракциями и антиципационные способности, связанные с восприятием исхода действия.

В исследовании Е.Г. Мазуровой отмечается, что наставническая деятельность является эффективной стратегией непрерывного развития личности. Исследовательница считает, что формат наставничества предполагает поддерживающую активность субъектов этого процесса, активизируя, тем самым, сферу индивидуальных возможностей каждой личности, ориентируя их на саморазвитие. По мнению автора, наставничество в образовательной сфере является наиболее эффективным средством обретения личностных и профессиональных компетенций, реализация которых позволяет добиться высоких результатов во всех сферах деятельности человека [4].

Мы полагаем, в след за Е.Г. Мазуровой, что взаимообучающее, поддерживающее взаимодействие в системе «наставник-наставляемые» позволяет конкретизировать свои жизненно значимые устремления в целом, так как конструктивно расставленные акценты применения своих возможностей могут стать значимым триггером для обретения успешности личности.

В исследованиях Л.Н. Нугумановой и Дж. Мена указывается, что влияние наставничества на процесс обретения профессиональных компетенций личности представляет собой бинарную природу. Иными словами, чем эффективнее будет осуществлять процесс коэволюционных взаимодействий педагог, тем ярче будет представлен результат достижений каждого субъекта наставнической деятельности. Это обстоятельство связано с тем, что сам факт значимых достижений стимулирует построение новых целей и стремительно ведет личность к вершинам самореализации [6; 5].

В завершении краткого обзора проблемы наставничества, как условия повышения профессиональной компетентности педагога, хотелось бы отметить идеи, представленные в исследовании Т.Ю. Осиповой. Автор отмечает, что функциональные векторы наставнической деятельности в образовательной сфере сочетаются с видовой направленностью (коучинг, менторство, тьюторство, баддинг и др.) и ориентированы на следующие акты [7]:

- образовательный, стимулирующий познавательную активность;
- воспитательный-поддерживающий, центрирующий внимание на спектре ценностей и смыслов личности;
- организационно-развивающий, позволяющий создать условия для полноценной реализации индивидуального потенциала;
- прогностический, активизирующей антиципационную состоятельность личности и др.

Таким образом, можно констатировать, что наставничество выступает эффективным условием повышения профессиональной компетентности педагога, позволяет дифференцированно относиться к избранным личностью целям, планам, устремлениям. Наставничество в образовании позволяет каждому субъекту этого процесса отразить поле собственного потенциала, получить необходимый спектр знаний и навыков, а также психологическую поддержку для успешной реализации планов и определения перспектив долгосрочных достижений.

ЛИТЕРАТУРА

1. Андреев, А.Л. Компетентностная парадигма в образовании: опыт философско-методологического анализа // Педагогика. – 2005. – № 4 – С. 19 – 27.
2. Деркач, А.А. и др. Психология развития профессионала. - М.: Изд-во РАГС, 2000. - 123 с.
3. Круглова, И.В. Наставничество как условие профессионального становления молодого учителя: дис. ... канд. пед. н. - М., 2007. – 178 с.
4. Мазурова, Е.Г. Наставничество – стратегия непрерывного развития: [Электрон. ресурс]: URL: <https://iro86.ru/images>.
5. Мена Дж. и др. Развитие профессиональных знаний будущих учителей в области преподавания: влияние наставничества //Преподавание и педагогическое образование. - 2017. - Вып. 66. -С. 47 - 59.
6. Нугуманова, Л.Н.,ЯковенкоТ.В. Наставничество как форма непрерывного образования и профессиональной самореализации педагога //Проблемы современного педагогического образования. Сер.: Педагогика и психология. - 2018. -Вып. 60. - Ч. 4. - С. 302 – 305.
7. Осипова, Т.Ю. Функциональные векторы педагогического наставничества // Концепт. - 2015. - № 3. - С.1-9.

Е.В. НОВИКОВ

Научный руководитель – М.В. ЛАЗАРЕВА

СОДЕРЖАНИЕ ИНТЕГРИРОВАННЫХ УРОКОВ АЛГЕБРЫ В СТАРШИХ КЛАССАХ

Аннотация. В статье рассмотрен вопрос содержания интегрированных уроков алгебры в старших классах современной школы. Ключевым момент является развитие метапредметных умений у старшеклассников с использованием интегрированного подхода в обучении математике.

Ключевые слова: интегрированные уроки, обучающиеся, средняя школа, уроки алгебры, интеграция.

E.V. NOVIKOV

Scientific supervisor – M.V. LAZAREVA

THE CONTENT OF INTEGRATED ALGEBRA LESSONS IN HIGH SCHOOL

Abstract. The article considers the issue of the content of integrated algebra lessons in high school of a modern school. The key point is the development of meta-subject skills in high school students using an integrated approach in teaching mathematics.

Key words: integrated lessons, students, secondary school, algebra lessons, integration.

Современное общество быстро меняется и с каждым днем от людей требуются умения применять свои знания не только в конкретной области, но и в различных областях знаний. Для развития метапредметных умений у старшеклассников целесообразно применять интегрированный подход в обучении математике.

Интеграция – это соединение отдельных деталей в одно целое. С точки зрения учебного процесса, интеграция – это объединение и связь между собой различных учебных дисциплин. Вопросом интеграции занимались многие педагоги-новаторы, которые считали, что изучение конкретного учебного предмета должно быть не обособлено, а едино в образовательном процессе. Нельзя изучить особенности физики, не зная математику и химию, и наоборот.

Психолого-педагогическая литература рассматривает два вида интеграции: внутриспредметную и межпредметную. Внутриспредметная интеграция понимается как применение основных понятий, знаний, умений и навыков внутри конкретного учебного предмета. Например, использование формул нахождения корней квадратного уравнения при решении экономических задач. Межпредметная интеграция понимается как синтез понятий, фактов, знаний в нескольких учебных предметах. Например, построение графиков тригонометрических функций в математике помогает описать гармонические колебания в физике.

Интегрированный урок – это особый тип урока, объединяющего в себе обучение одновременно по нескольким дисциплинам при изучении одного понятия, темы или явления. В таком уроке всегда выделяются: ведущая дисциплина, выступающая интегратором, и дисциплины вспомогательные, способствующие углублению, расширению, уточнению материала ведущей дисциплины [3, с. 19].

Интегрированные уроки математики позволяют рассмотреть различные явления и процессы не только с точки зрения математической науки, но и дают возможность изучить данные процессы с различных точек зрения. У школьников появляется возможность увидеть целостную модель данных явлений, изучить сложность окружающего мира, повысить уровень мотивации к обучению и выработать свои способы взаимодействия.

Интегрированные уроки могут проводиться не только одни педагогом, но и несколькими. Данные уроки позволяют учителю воспитать у обучающихся умение преодолевать трудности, находить метапредметные связи и рассматривать конкретные объекты с разных точек зрения [1, с. 12].

При организации интегрированного урока необходимо учитывать следующие дидактические требования:

- ✓ урок должен способствовать развитию общеучебных навыков по изучению научно-популярной литературы, по приобретению новых знаний самостоятельно;
- ✓ урок должен иметь четко сформулированную специфическую учебно-познавательную цель;
- ✓ урок должен возбуждать интерес учащихся к установлению связей смежных наук.

Базовой функцией учителя, при проведении интегрированного урока, является определение четкой структуры деятельности на уроке обучающихся и своих действий на каждом этапе урока, в которые вложены свои идеи и замыслы. Таким образом, можно выделить несколько задач, которые ставятся перед учителем:

- ✓ Включение обучающихся в самостоятельную познавательную деятельность.
- ✓ Обеспечение эмоциональной поддержки обучающихся и создание ситуаций, которые приведут школьников к достижению конкретных целей.
- ✓ Проведение анализа учебной деятельности как учителем, так и обучающимися.

В практической деятельности можно отметить, что интеграция знаний происходит не целенаправленно, а спонтанно. Одним из организационно-методических средств повышения качества подготовки интегрированного урока можно назвать междисциплинарную интеграцию, которая может принимать два значения: во-первых, это создание у обучающегося целостного представления об окружающем мире; во-вторых, это нахождение общей платформы сближения предметных знаний [2, с. 15].

Методологическими основами интегрирования являются следующие виды интеграции:

✓ Проблемная интеграция: когда обучающиеся могут решить проблемную ситуацию, используя знания из различных учебных предметов.

✓ Тематическая интеграция: когда несколько учебных предметов раскрывают одну или несколько тем.

✓ Теоретическая интеграция: когда одна теория проникает в другую (философское взаимопроникновение).

✓ Концептуальная интеграция: когда одна из научных концепций рассматривается с точки зрения различных учебных предметов, используя общие методы и средства решения данной проблемы.

В ходе практической реализации интегрированного обучения математике в старшей школе можно предложить план-конспект урока по теме «Решение заданий ЕГЭ по математике с физическим содержанием».

1. Организационный этап

Учитель: Здравствуйте, ребята! Я рад приветствовать вас на нашем не совсем обычном уроке. Школьная математика – это содержательный и увлекательный мир, дающий нам богатую пищу для ума. При изучении какой-либо темы, вы часто задаете вопросы: «Зачем нужна эта тема? Где нам это пригодится?» Математика, не зря называется царицей всех наук, она необходима для решения задач из различных областей: химии, физики, биологии, географии и др., т.е. помогает нам сделать различные расчеты, так же она, учит логически мыслить и выходить из затруднительных положений. На этом уроке, мы докажем, что математика и физика не просто школьные предметы, они нам необходимы в повседневной жизни. Этот урок покажет нам, что математика и физика не отделимы друг от друга.

2. Актуализация знаний

Учитель: Уравнение вида: $a^x = b$, где $a > 0$, $a \neq 1$ называется простейшим показательным уравнением.

Решите простейшие показательные уравнения.

$$3^x=9; \quad 2^x=16; \quad 9^x=1; \quad 0,5^x=0,125$$

3. Решение математических задач с физическим содержанием.

Задача 1. При адиабатическом процессе для идеального газа выполняется закон $pV^k = 10^5 \text{ Па} \cdot \text{м}^5$, где p – давление газа в паскалях, V – объем газа в кубических метрах, $k = \frac{5}{3}$. Найдите, какой объем V (в куб. м) будет занимать газ при давлении p , равном $3,2 \cdot 10^6 \text{ Па}$.

Решение: Данный закон имеет вид показательного уравнения.

$$3,2 * 10^6 V^{\frac{5}{3}} = 10^5, \quad V^{\frac{5}{3}} = \frac{1}{32}, \quad V = \left(\frac{1}{32}\right)^{\frac{3}{5}}, \quad V = \frac{1}{8} \text{ м}^3$$

Ответ: $\frac{1}{8} \text{ м}^3$

Задача 2. В ходе распада радиоактивного изотопа его масса уменьшается по закону $m(t) = m_0 * 2^{\frac{-t}{T}}$ где m_0 – начальная масса изотопа, t – время, прошедшее от начального момента, T – период полураспада. В начальный момент времени масса изотопа 40 мг. Период его полураспада составляет 10 мин. Найдите, через сколько минут масса изотопа будет равна 5 мг.

Решение: $m_0 * 2^{\frac{-t}{T}} = 5, \quad 40 * 2^{\frac{-t}{10}} = 5, \quad 2^{\frac{-t}{10}} = \frac{1}{8}, \quad \frac{-t}{10} = -3, \quad t = 30 \text{ мин.}$

Ответ: 30 мин.

Задача 3. Установка для демонстрации адиабатического сжатия представляет собой сосуд с поршнем, резко сжимающим газ. При этом объём и давление связаны соотношением $p_1 V_1^{1.4} = p_2 V_2^{1.4}$ где p_1 и p_2 – давление газа (в атмосферах) в начальном и конечном состояниях, V_1 и V_2 – объём газа (в литрах) в начальном и конечном состояниях. Изначально объём газа равен 256 л, а давление газа равно одной атмосфере. До какого объёма нужно сжать газ, чтобы давление в сосуде стало 128 атмосфер? Ответ дайте в литрах.

Решение: $1,4 = \frac{7}{5}$

$$1 * 256^{\frac{7}{5}} = 128 * V_2^{\frac{7}{5}}, \quad 256 = (2^7)^{\frac{5}{7}} * V_2, \quad 256 = 32V_2, \quad V_2 = 8 \text{ (л.)}$$

Ответ: 8л.

Задача 4. Уравнение процесса, в котором участвовал газ, записывается в виде $pV^\alpha = const$, где p (Па) – давление в газе, V – объём газа в кубических метрах, α – положительная константа. При каком наименьшем значении константы α уменьшение вдвое раз объёма газа, участвующего в этом процессе, приводит к увеличению давления не менее, чем в 4 раза?

Решение:

$$p_1 V_1^\alpha = p_2 V_2^\alpha.$$

$$\frac{p_2}{p_1} = \left(\frac{V_1}{V_2}\right)^\alpha$$

Объём уменьшился вдвое, то есть $\frac{V_1}{V_2} = 2$.

Поскольку $\frac{p_2}{p_1} \geq 4$, получим, что $2^\alpha \geq 4$. Тогда $\alpha \geq 2$.

Ответ: $\alpha=2$.

4. Подведение итогов. Рефлексия

Учитель: Дорогие ребята! Сегодня на уроке увидели только некоторые задания, которые могут быть включены в ЕГЭ, и познакомились с теми приёмами, которые вы можете использовать при решении таких задач. Не останавливайтесь на достигнутом, очередной успех способен дать силы для покорения новых вершин. Наш урок подошел к концу. Спасибо всем за работу на уроке!

Подводя итог, можно сделать вывод о том, что, реализуя на уроках математики интегрированный подход, у обучающихся формируются межпредметные и общекультурные компетенции. Данные уроки позволяют оценить значимость математики в различных областях науки.

ЛИТЕРАТУРА

1. Борытко Н.М. и др. Педагогические технологии: Учебник для студентов педагогических вузов. – Волгоград: ВГИПК РО, 2006. – 59 с.
2. Ростовцев, А.С. Развитие математической креативности у старшеклассников при обучении специальным числам: автореф. дис...канд.пед. н. – М. – 2021 – 26с.
3. Рыбцова, Л.Л. и др. Современные образовательные технологии: учеб. пособие. – Екатеринбург: Урал. Университет, 2014. – 92 с.

Н.А. ЧЕЛНОКОВ
О.А. ДАНКОВЦЕВ

ОСОБЕННОСТИ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ АДАПТАЦИИ СОВРЕМЕННЫХ СТУДЕНТОВ

Аннотация. В статье рассматривается проблема социокультурной адаптации студенческой молодежи. Определены основные характеристики социокультурной адаптации, а также факторы социальной среды, влияющие на её эффективность.

Ключевые слова: социокультурная адаптация, студенчество, образовательная среда.

N.A. CHELNOKOV
O.A. DANKOVITSEV

FEATURES OF SOCIO-CULTURAL ADAPTATION OF MODERN STUDENTS

Abstract. The article deals with the problem of socio-cultural adaptation of students. The main characteristics of socio-cultural adaptation, as well as the factors of the social environment affecting its effectiveness are determined.

Key words: socio-cultural adaptation, students, educational environment.

В современном обществе довольно широко исследуется проблема социокультурной адаптации. Психологи, социологи, медики и представители иных отраслей научного знания уделяют большое внимание проблеме адаптации студентов, поскольку адаптация является неотъемлемой частью процесса социализации личности в социокультурной среде города, образовательного учреждения, студенческой группы и др.

В широком смысле адаптация включает в себя создание нового социального статуса, приобретение новых нравственных ориентиров, усвоение непривычных социальных задач [3].

Эффективность социокультурной адаптации можно оценить по методам и приёмам, позволяющим достичь социальной интеграции студента с совершенно иной культурой, при этом, сохраняя и уже сформировавшееся мировоззрение.

Сфера повседневной жизни для нас примечательна тем, что через её индивидуальные предметно-практические и духовно-практические действия про-

исходит социокультурная адаптация. Формирование привычек происходит повторением того или иного действия, что, в свою очередь, способствует появлению стереотипов мышления. Невозможно назвать обычным сознание, которое происходит в результате социокультурной адаптации [2].

Для того чтобы процесс адаптации проходил успешно, исследователи считают, что адаптивная потребность и адаптивная ситуация должны быть обязательными структурными компонентами приспособляемости. Ведь адаптивная ситуация надёжно формирует определённые отношения между человеком и окружающей средой. Меняющиеся условия жизни подталкивают человека к неременному приспособлению своих привычек и модели поведения к условиям современной среды [1].

В анализе структуры социокультурной адаптации мы выделяем такую социальную группу, как студенты образовательных учреждений. Особенностью современных студентов является их социальная потребность в интеграции, состоящей не только из учебной деятельности, но и через формирование самостоятельных материальных и бытовых условий, новых вариантов развития личностных способностей и социальных взаимодействий с другими студентами и работниками образовательного учреждения.

Самоопределение студенчества в современном изменяющемся социокультурном пространстве требует немалых усилий, предполагающих наличие определённых качеств. Процесс социокультурной адаптации интересен тем, что он претерпевает изменения внутреннего духовно-нравственного, эмоционального мира молодого человека, а не только внешних социокультурных отношений. Также, изменениям подвергаются ценностные ориентиры жизнедеятельности человека.

Социокультурная адаптация – многогранный процесс приспособления, в ходе которого индивид соотносит собственный нормативно-ценностный мир с существующей социокультурной реальностью и формулирует жизненную позицию, позволяющую ему найти свое место в мире. Основными характеристиками социокультурной адаптации являются целостность, динамичность, непрерывность и относительная устойчивость.

Такие характеристики, как возраст, наличие образования, семейное положение, удовлетворённость учёбой, уверенность в стабильном и благополучном будущем, играют значительную роль в процессе социокультурной адаптации современной молодежи. Понимание социального идеала определяет отношение молодежи к происходящему в стране, к экономической, политической и культурной ситуации, сложившейся в ней.

Одним из важных факторов, влияющих на эффективное приспособление современных студентов к условиям жизни является переориентация на микро-социальную среду, родственные и дружеские связи. Родители, близкие друзья, стабильность и безопасность в социуме, образование, свобода, семья, дети и любовь определяются в качестве доминирующих ценностей для большинства молодых людей.

Особенностью свойств процесса адаптации студенческой молодежи также является следствием непостоянства индивидуальных суждений и оценок.

Если рассматривать студенчество как пример социокультурной адаптации, то следует отметить, что изменилось само функционирование таких значимых социальных институтов, как семья и образовательная среда, которые существенно влияют на этот процесс.

Семья, как и прежде, остается главным фундаментом развития современного общества. Институт семьи является неотъемлемой частью социокультурной адаптации молодежи, так как молодые люди представляют собой результат воспитания и качеств, вложенных родителями или опекунами.

Образовательное пространство стремится адаптировать молодых людей к миру собственных ценностей, к существующей реальности. В то же время студенческая молодежь является тем объединением, на которое ориентировано наибольшее число агентов адаптации. Процесс адаптации характеризуется хаотичностью и неожиданностью, что возлагает на молодое поколение предельную ответственность за итоги адаптации к существующим условиям. Поэтому перед образовательными учреждениями стоит важная задача – организовать воспитательную и образовательную деятельность таким образом, чтобы адаптация студентов, особенно первокурсников, проходила в благоприятных условиях. Ведь им предстоит освоить новые социокультурные роли и функции. Для того чтобы рационально решить эту проблему необходимо актуализировать вопрос поиска современных социокультурных средств адаптации.

В современную эпоху нестабильности и частых изменений стало довольно сложно без требуемых качеств к адаптации в социуме приспособиться к необычным условиям современного мира. Российское студенчество XXI века сталкивается с разрушением ранее сложившейся социокультурной среды. Современным молодым людям следует формировать свою систему ценностей, отличную от старшего поколения. Все эти изменения ставят перед молодежью проблему самостоятельной организации процесса адаптации. Противоречивость и хаотичность приспособления сказывается на изменчивости самой адаптации и на жизненных позициях студенческой молодежи.

ЛИТЕРАТУРА

1. Муллер О.Ю., Ротова Н.А. Социально-психологическая адаптация студентов к обучению в педагогическом вузе // Российский психологический журнал. – 2020. – № 3(17). – С. 18-29.
2. Орлова, Э.А. Социокультурная реальность: к определению понятия // Личность. Культура. Общество. – 2007. – Т. 9, - № 1(34). – С. 70-86.
3. Самара Г.Н. Социокультурная адаптация в современном российском обществе // Вестник Московского университета. Серия 18. Социология и политология. – 2006. – № 3. – С. 56-62.

РАЗДЕЛ 3
ЦИФРОВАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ПЕДАГОГА
В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА
В ВУЗЕ И ШКОЛЕ

Н.Л. АНОШКИНА
П.А. АНОШКИНА

ДИСТАНЦИОННОЕ ОБУЧЕНИЕ КАК УСПЕШНО РАЗВИВАЮЩЕЕСЯ
СРЕДСТВО ОБРАЗОВАНИЯ СОВРЕМЕННОСТИ

Аннотация. В данной статье приведен анализ дистанционного обучения как одной из популярной форм обучения современности, а также вопросы организации и дальнейшая перспектива данной формы обучения. Одна из самых сложных задач в налаживании системы дистанционного обучения является управление учебным процессом в ходе дистанционного обучения, которое включает набор учебных групп, учет успеваемости, синхронизацию учебного процесса, распределение нагрузки преподавателей, составление финальной отчетности и пр.

Ключевые слова: дистанционное обучение, образовательный процесс, технологии, современное образование.

N.L. ANOSHKINA
P.A. ANOSHKINA

DISTANCE LEARNING AS A SUCCESSFULLY DEVELOPING MEANS
OF MODERN EDUCATION

Abstract. This article provides an analysis of distance learning as one of the popular forms of learning today, as well as issues of organization and future prospects for this form of learning. One of the most difficult tasks in establishing a distance learning system is managing the educational process during distance learning, which includes recruiting study groups, recording progress, synchronizing the educational process, distributing the load of teachers, preparing final reports, etc.

Key words: distance learning, educational process, technology, modern education.

Сегодня главная цель системы образования – гарантия и обеспечение открытого и свободного доступа к образованию, соответствующее способностям и интересам людей. В современное время технический прогресс набирает все больше обороты, в том числе и в сфере образования. Процесс образования в школе невозможно представить без Интернета: именно здесь можно найти нужный материал для обучения, а также связаться для проведения образовательного процесса. Данное явление называется дистанционным обучением.

В период пандемии CoVid-19 мир переживал непростое время, что коснулось и сферы образования: привычный всем очный формат обучения был переведен на дистанционный. В дальнейшем, после снятия «антиковидных» ограничений, по статистике за последние 3 года спрос на дистанционное обучение возросло [1]. Причины разные: «никуда не надо ходить», «возможность распределить, когда ученику надо делать задания» и др.

Данные информационные технологии предоставляют возможность не только передавать информацию обучаемому, но и обеспечить управление са-

ним процессом обучения, тем самым развивая его интеллектуальные способности и практические навыки [2, с. 172].

Но как правильно и грамотно нужно выстроить процесс дистанционного обучения?

Чтобы понять, как организовать дистанционный формат обучения в основной школе, важно понять, какой смысл несет в себе понятие «дистанционное обучение».

Дистанционное обучение – совокупность технологий, позволяющие учащимся получать основной объем изучаемой информации, общение учащихся и преподавателей в ходе обучения с помощью интерактивных средств, а также возможность учащихся вести самостоятельную работу как для освоения изучаемого материала после занятия, так и в процессе самого обучения. Дистанционное обучение называют еще формой заочного обучения, дающее возможность человеку изучить курс подготовки по установленным дисциплинам, когда удобно и где удобно [3, с. 24].

Актуальными вопросами организации дистанционного обучения в основной школе являются:

- доступность;
- технологичность – использование в образовании новейших достижений;
- креативность – развитие творческого подхода при объяснении материала (использование видео и аудио форматов представления учебного материала) и т.д. [4, с. 108].

Внедрение такой масштабной инновации является длительным и трудоемким процессом, который тщательно планируется и стратегически пошагово разрабатывается. Этапы, сроки, ожидаемые результаты, дополнения в должностные инструкции сотрудников, дополнительные ставки, внебюджетные договора – всё это должно быть для качественного запуска процесса [3, с. 23].

Задачами дистанционного обучения является следующее:

Организация обратной связи с учащимися в ходе обучения. Суть данной задачи – оперативное изучение учебного процесса обучающегося и его индивидуализация. Поэтому важным является постоянное и оперативное общение, связанное с помощью преподавателя при разборе материала, который нуждается в дополнительной индивидуальной оценке. Для решения этой задачи можно использовать различные средства: и очные встречи, и электронную почту и чаты.

Проведение учебного процесса. В этом случае следовало бы говорить о решении задачи гибкости системы дистанционного обучения. Каждый из участников предъявляет к системе дистанционного обучения собственные, зачастую, противоположные мнениям остальных участников требования.

Одна из самых сложных задач в налаживании системы дистанционного обучения является управление учебным процессом в ходе дистанционного обучения, которое включает набор учебных групп, учет успеваемости, синхронизацию учебного процесса, распределение нагрузки преподавателей, составление финальной отчетности [5, с. 15].

Итак, для организации дистанционного обучения, построенный с учетом максимального вовлечения каждого обучающегося в интенсивную самостоя-

тельную работу над системой учебного материала, этот материал необходимо тщательно и предварительно продумать, написать их учебное, методическое, инструктивное содержание и составить материалы для самоконтроля, а также варианты итоговых контрольных заданий.

Следующий шаг – оформление данного материала в виде электронных файлов для передачи их по каналам электронной связи с учетом их доступности каждому ученику.

Поскольку работа обучающихся над усвоением означенного учебного материала проходит самостоятельно, в удобное им время и в удобном для каждого учащегося темпе, следовательно, в этих учебных материалах должны быть ясно указаны сроки и содержание контрольно-зачетных работ. Обучающиеся должны знать, когда и что надо делать, чтобы, во-первых, усвоить предлагаемый материал, и, во-вторых, вовремя и успешно отчитаться о своих успехах. Ведь именно по результатам выполнения контрольных заданий оценивается работа каждого учащегося.

Отдельно подчеркнем, что в этом учебном обеспечении необходимо показать и раскрыть [6, с. 54]:

- цели изучения дисциплины;
- основные теории построения, описания для данной дисциплины;
- обоснованные методы решения типовых задач дисциплины;
- необходимые задания для самоконтроля с подробными решениями.

Самоконтроль – это еще один навык, который важен на этапе до контроля со стороны обучающего, когда обучающийся самостоятельно проверяет свою работу на наличие ошибок. Можем ли мы рассмотреть самоконтроль как синоним слову «самопроверка»? Безусловно. Самоанализ и самоконтроль особенно важны при отсутствии прямого контакта с педагогом. Навык самоорганизации обучающийся использует в процессе дистанционного обучения тогда, когда ему необходимо составить график своей учебы – определить объем изучаемого материала за определенные сроки (дедлайны). Умение организовать свою жизнь в целом, избегая потери времени, формирует в человеке такие качества, как добросовестность, дисциплинированность и целеустремленность [7, с. 105].

Таким образом, для того чтобы грамотно выстроить процесс процесс дистанционного обучения, необходимо учитывать вышеупомянутые факторы. Перспектива дистанционного обучения ясна: с развитием информационного общества потребность в дистанционном обучении будет возрастать, но будет ли оно эффективно – вопрос времени и обстоятельств в мире.

ЛИТЕРАТУРА

1. Последняя статистика онлайн-обучения за 2023 год: нужно знать факты и цифры [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.bloggersideas.com/ru/online-learning-statistics/>
2. Калинина А.И. Дистанционное обучение как часть системы непрерывного образования и роль самообразования в дистанционном обучении // Вестник Московского университета. Серия 20: Педагогическое образование. – 2014. – № 1. – С. 100-105.
3. Мамед М.А. Задачи дистанционного обучения. Программные реализации систем дистанционного обучения // Инновации в современной науке: материалы международной (заочной) науч.-практ. конференции. – Прага: Мир науки, 2017. – С. 14-19.

4. Пшехер И.С., Ешкина Н.И. Актуальные вопросы организации дистанционного обучения в основной школе // Социально-педагогические вопросы образования и воспитания: материалы всерос.научн.-практ. конференции(Чебоксары, 25 июня 2021 г.). – Чебоксары: Среда, 2021. – С. 107-109.
5. Семенихина Ю. В.Секреты успеха дистанционного обучения // Педагогика и психология: перспективы развития: материалы всерос.науч.-практ. конференции с междунар. участием. – Чебоксары: Интерактив плюс, 2020. – С. 23-26.
6. Халиков А.А., Мусамедова К.А., Халиков О.А. Ибрагимова Анализ методов дистанционного обучения и внедрения дистанционного обучения в образовательных учреждениях // Вестник научных конференций. – 2017. – № 3-6 (19). – С. 171-173.
7. Шатуновский В.Л., Шатуновская Е.А. Ещё раз о дистанционном обучении (организация и обеспечение дистанционного обучения). – 2020. – № 9-1(87). – С. 53-56.

Л.А. БУТОВА
А.А. МАТЧИНА

ЗНАЧЕНИЕ ЦИФРОВОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГА В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ: ВЫЗОВЫ И ВОЗМОЖНОСТИ

***Аннотация.** В статье рассматривается значимость цифровой компетентности педагога в современном образовании. Подчеркивается важность овладения педагогами навыками использования цифровых технологий. Проанализированы сложности и возможности использования цифровых технологий учителями. Сделан вывод, что для создания благоприятной образовательной среды необходимо применение в обучении информационных технологий.*

***Ключевые слова:** цифровизация, цифровая компетентность педагога, современное образование, базовая модель, цифровая экономика.*

L.A. BUTOVA
A.A. MATCHINA

THE IMPORTANCE OF DIGITAL COMPETENCE OF A TEACHER IN A MODERN SCHOOL: CHALLENGES AND OPPORTUNITIES

***Abstract.** The article deals with the significance of digital competence of a teacher in modern education. The importance of teachers' mastering the skills of using digital technologies is emphasized. The difficulties and opportunities of using digital technologies by teachers are analyzed. It is concluded that to create a favorable educational environment it is necessary to use information technologies in teaching.*

***Key words:** digitalization, digital competence of a teacher, modern education, basic model, digital economy.*

С каждым годом цифровизация охватывает все больше областей жизнедеятельности человека, и сфера образования не стала исключением. Пандемия «COVID-19» оказала значительное влияние на перестройку вектора образования и подтвердила важность овладения учителем навыками цифровой компетентности. Изменения, происходящие в цифровом мире, предъявляют новые требования к качеству обучения подрастающего поколения.

Проблемой исследования особенностей цифровой компетентности педагогов современного образования занимались такие учёные, как Л.Г. Дикая, М.В. Кузьмина, Г.У. Солдатова, Т.А. Нестик, Е.И. Рассказова, Е.Ю. Зотова и другие исследователи.

Ученые из организации «Фонд Развития Интернет» представляют понятие цифровой компетентности как «основанную на непрерывном овладении компетенциями способность индивида уверенно, эффективно, критично и безопасно выбирать, и применять информационно-коммуникационные технологии в разных сферах жизнедеятельности, а также его готовность к такой деятельности» [6, с. 4].

Цифровая компетентность педагога определяет его способности в различных видах деятельности, с целью повышения эффективности образовательного процесса, применяя информационные технологии.

Образовательная сфера продолжает совершенствоваться и адаптироваться к новым запросам общества. Для подготовки высококвалифицированных специалистов в области образования и внедрения в нее цифровых технологий в Российской Федерации сроком на пять лет принята программа обучения, в результате которой молодые люди в возрасте от 14-36 лет должны освоить модель базовых знаний в области цифровой компетентности для дальнейшего трудоустройства в сфере цифровой экономики [1].

Формирование базовой модели цифровой компетенции происходит за счет усвоения групп компетенций, определяющих основные знания и навыки в сфере применения информационно-коммуникационных технологий [5]. О сформированности у педагога базового профиля цифровых компетенций свидетельствует минимальный показатель уровня знаний и умений в области информационных технологий и способность их применения в практической деятельности.

«В структуре цифровой компетентности выделены четыре компонента: знания, умения и навыки, мотивация, ответственность (включая, в том числе, безопасность)» [3, с. 9]. Каждый компонент может найти применение в различных областях сети интернет и предоставить возможность педагогу наиболее качественно обучать детей и повышать стремление личности к активной познавательной деятельности.

Развитию педагогической цифровой компетентности препятствуют трудности, связанные с появлением новых методов и инструментов, требующих от педагога умения следовать за актуальными тенденциями. Современное педагогическое образование требует от педагогических работников умения адаптироваться к возникающим трудностям и способности отвечать вызовам, встречающимся в новых реалиях образовательной системы.

Первый вызов – недостающий уровень владения знаниями в области ИКТ-компетенций. Попытка обучения педагога новой профессиональной роли является сложной задачей. Сопротивление цифровизации образования у педагогических работников происходит по разным причинам. У многих специалистов наблюдается недостаточный уровень цифровых компетенций и низкая культура овладения цифровыми технологиями. У некоторых учителей отсутствует глобальное понимание сути цифровой трансформации, поэтому во многих школах можно встретить их сопротивление, подобное явлению «луддизма» [4, с. 70]. В основе причины неуспешности внедрения информационных технологий и консервативности образования лежит противодействие учителей возникающим преобразованиям. Принятие учителями изменений, содействует со-

зданию личного цифрового профиля компетенций, в который входит набор базовых цифровых компетенций.

В современных условиях наблюдается тенденция в непрерывном развитии цифровых технологий. Большинство организаций осуществило переход на новый образовательный уровень и внедрило в образовательную систему феномен цифровизации, что способствовало улучшению образовательного процесса.

С точки зрения Л.Г. Дикой, на возникновение новых «стрессогенных» факторов оказывает влияние профессиональный мир, в котором наблюдается все более насыщенные и многообразные связи и отношения [2, с. 29].

Следующий вызов в деятельности педагога – непрерывность образования. Педагогу в условиях цифровизации приходится обучаться новым методам преподавания, приобретать и самостоятельно актуализировать полученные знания. Непрерывное образование учителей с многолетним стажем в профессии характеризуется некоторыми особенностями, которые вызваны соответствующими причинами: расстройства памяти, снижение концентрации внимания, низкий уровень восприятия и т.д. Для решения проблем современного образования существует необходимость преодоления этих вызовов.

Педагог стремится к тому, чтобы быть профессионалом в своем деле, поэтому перед ним стоит острая необходимость повышения собственной цифровой грамотности. Образовательные организации предоставляют возможность обучения цифровым технологиям посредством использования новых инструментов, связанных с информационными технологиями.

Наряду с вызовами цифровая компетентность педагога предполагает широкий спектр преимуществ внедрения цифровых средств. Среди которых можно выделить:

1) усовершенствование обработки данных. Использование в работе педагога ИКТ-технологий позволяет ускорить процесс сбора и анализа данных. Цифровой прогресс предъявляет требования к системе образования, организуя перевод бумажных документов в электронный вид;

2) повышение уровня цифровой культуры педагога. Умение использовать цифровые технологии в процессе обучения, овладение дидактическими приемами в дистанционном обучении;

3) оптимизация учебного процесса детей с особыми образовательными потребностями.

Для обучающихся, имеющих статус инвалидности, преимущественным способом обучения выступает проведение занятий с использованием цифровых технологий (дистанционное обучение), позволяющих значительно упростить педагогический процесс. Организация образовательного пространства для детей, имеющих особые образовательные потребности, должна соответствовать специально организованным условиям. К сожалению, не во всех учреждениях существует возможность организации безбарьерной среды, инфраструктура школы не соответствует предъявляемым требованиям к организации обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья.

Исходя из всего вышесказанного, можно заключить, что цифровая компетентность педагога является важным аспектом в формировании высокого

уровня учебной деятельности и благоприятной среды для дальнейшего развития ребенка, осуществляя процесс, основанный на использовании в своей деятельности современных информационных технологий. Задача педагога – овладеть навыками использования цифровых технологий и активно применять их в своей работе.

ЛИТЕРАТУРА

1. Российская Федерация. Президент (2000-; В. В. Путин). О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года: указ от 07.05.2018 г. № 204. [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.kremlin.ra/acts/bank/43027/page/2>
2. Дикая Л.Г. Актуальные проблемы и перспективные направления исследований в психологии труда в условиях глобализации // Психологический журнал. – 2007. – Т. 28. – № 3. – С. 29-44.
3. Кузьмина М.В. Формирование цифровой грамотности обучающихся: Методические рекомендации для работников образования в рамках реализации Федерального проекта "Цифровая образовательная среда". – Киров: ИРО Кировской области. 2019. – 47 с.
4. Попов Д.С. и др. Учителя в условиях «кризисной цифровизации»: на пороге «нового луддизма»? // Социологический журнал. – 2023. – Том 29. – № 1. – С. 55-77.
5. Симарова И.С. и др. Цифровые компетенции: понятие, виды, оценка и развитие // Вопросы инновационной экономики. – 2022. – Том 12. – № 2. – С. 935-948.
6. Солдатова Г.У. и др. Цифровая компетентность подростков и родителей. Результаты всероссийского исследования. – Москва: Фонд Развития Интернета, – 2013. – 144 с.

А.В. ДОЛЖЕНКО
И.В. ВЛАДЫКИНА

ФОРМИРОВАНИЕ ПРАКТИЧЕСКИХ УМЕНИЙ И НАВЫКОВ ПРИ РАБОТЕ С ЦИФРОВОЙ ЛАБОРАТОРИЕЙ «BITRONICSLAB» НА БАЗЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КВАНТОРИУМА ПРИ ИЗУЧЕНИИ ОДНОГО ИЗ РАЗДЕЛОВ БИОЛОГИИ

Аннотация. В статье представлен опыт использования цифровой лаборатории «BitronicsLab» на базе педагогического Кванториума при изучении биологии для формирования предметных умений и навыков студентов педагогических вузов. Предлагается к рассмотрению методическая разработка по исследованию сердечно-сосудистой системы.

Ключевые слова: цифровая лаборатория, педагогический Кванториум, формирование умений и навыков.

A.V. DOLZHENKO
I.V. VLADIKINA

FORMATION OF PRACTICAL ABILITIES AND SKILLS WHEN WORKING WITH THE DIGITAL LABORATORY “BITRONICSLAB” ON THE BASE OF PEDAGOGICAL QUANTORIUM DURING STUDYING ONE OF THE PARTS OF BIOLOGY

Abstract. The article offers experience in using the digital laboratory «BitronicsLab» on the basis of the pedagogical Quantorium in the study of biology for the formation of subject skills of pedagogical universities students. A methodological development for the study of the cardiovascular system is proposed for consideration.

Key words: digital laboratory, pedagogical Quantorium, formation of abilities and skills.

Стремительная цифровизация всех областей деятельности человека требует от педагогического сообщества идти в ногу со временем [8, с. 4]. В рамках проекта «Современная школа» идет открытие в школах образовательных центров «Точка роста» и «Школьный Кванториум», в педагогических вузах – Технопарков универсальных педагогических компетенций и педагогических «Кванториумов», оснащенных современными цифровыми лабораториями и другим новейшим оборудованием [1, с. 1717]. Педагоги должны владеть инновационными разработками, активно внедряемыми в образовательный процесс.

В Удмуртской Республике подготовка будущих учителей проходит в одном из таких высокотехнологических пространств, каким является педагогический технопарк «Кванториум имени В.Г. Разумовского», открытый в ФГБОУ ВО «Глазовский инженерно-педагогический университет имени В.Г. Короленко» (ГИПУ) в 2021 году. В его структуру входят лаборатории, предназначенные для проведения экспериментов естественнонаучных и технологичных направлений.

Изучение биологии студентами ГИПУ проходит в лаборатории естественнонаучного профиля. Образовательное пространство оснащено инновационным оборудованием, включая учебные цифровые лаборатории по нейротехнологии «ViTronicsLab».

Цифровые лаборатории играют важную роль при изучении биологии человека. Различные инструменты и технологии помогают в изучении человеческого организма. Проведение экспериментов на основе цифровых лабораторий можно рассматривать как важный метод развития необходимых навыков и умений при формировании естественнонаучной грамотности, как у студентов – будущих учителей, так и у школьников. Цифровая лаборатория автоматически проводит сбор данных, анализирует их, а также визуализирует показания сенсоров в виде графиков и таблиц. Показатели, полученные в ходе эксперимента, могут сохраняться и воспроизводиться для дальнейшего анализа полученных результатов.

Цифровая лаборатория «ViTronicsLab», как и любая лаборатория такого рода представляет собой комплекс программного обеспечения «ViTronicsStudio» и оборудования с набором датчиков, предназначенных для сбора показателей биологических сигналов тела человека [3, с. 32]. Кроме того, цифровые лаборатории позволяют проводить виртуальные эксперименты и тестирования [4, с. 154]. Это особенно полезно при изучении биологических процессов, которые сложно или невозможно воспроизвести в реальном мире. Такие эксперименты наглядны и дают понимание более глубоких механизмов функционирования организма.

В рамках программы предметов естественнонаучного цикла, включая биологию, федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования, предполагает приобретение обучающимися опыта применения научных методов познания, постановки экспериментов и проведения простых исследований [7, с. 117].

С этой целью мы разработали методические рекомендации по практическим работам с цифровой лабораторией «ViTronicsLab» для студентов ГИПУ,

изучающими дисциплину «Возрастная анатомия, физиология и культура здоровья», которая относится к базовой части основной образовательной программы по направлению подготовки «Педагогическое образование», регламентируемой ядром высшего педагогического образования.

В пособии рассматривается раздел дисциплины, посвященный строению и функционированию сердечно-сосудистой системы детей и подростков, возрастным особенностям организма в разные периоды онтогенеза и обеспечению охраны жизни и здоровья обучающихся в учебно-воспитательном процессе и внеурочной деятельности. Материалы пособия ориентированы на формирование у студентов систематизированных знаний возрастной анатомии и физиологии сердечно-сосудистой системы, а также овладение технологиями здорового образа жизни и здоровьесбережения [6, с. 12].

Приведем пример одной из таких работ – «Регуляция работы сердца – опыт Данини-Ашнера». В основе работы – глазо-сердечный рефлекс, описанный врачами немецким Б. Ашнером и итальянским Г. Данини. Они описали замедление сердечных сокращений и падение артериального давления при надавливании на боковую поверхность глазного яблока.

Давление на глазное яблоко рефлекторно через тройничный нерв вызывает возбуждение блуждающего нерва (лат. *nervus vagus*) – нерва парасимпатической ветви вегетативной нервной системы, ответственной за процессы расслабления и восстановления организма. Ядра блуждающего нерва находятся в продолговатом мозге и рефлекторно снижают активность соседнего сосудодвигательного центра, в результате чего замедляются и ослабляются сокращения сердца, понижается артериальное давление, снижается содержание глюкозы в крови и др. (рис. 1) [5, с. 49].

Дыхательный центр связан с сосудодвигательным центром рефлекторными связями: снижение частоты сердечных сокращений приводит к снижению частоты дыхания.

Также ядра блуждающего нерва связаны с ретикулярной формацией мозга, ответственной за состояния сна-бодрствования. Поэтому, возбуждение блуждающего нерва (при вашем желании) приводит к переходу организма в состояние сна.

Умеренное и равномерное надавливание на глазные яблоки приводит к рефлекторному снижению частоты пульса в среднем на 4-8 биений в минуту.

Как и при выполнении любой работы с оборудованием, при проведении экспериментов надо соблюдать технику безопасности. Мы предупреждаем студентов, что такие эксперименты опасно проводить с пожилыми людьми с выраженной сердечной недостаточностью или недостаточностью мозгового кровообращения. При глазных болезнях и сильной близорукости эта проба противопоказана, так как сильное длительное надавливание на глазные яблоки может привести к брадикардии, асистолии и даже рефлекторной остановке сердца.

На рисунке 1 показан процесс, происходящий при рефлексе Ашнера-Данини.

К – кора головного мозга,
ГТ – гипоталамус,
Пм - продолговатый мозг,
Сц - сердце,
n. vagus (*nervus vagus*) – блуждающий нерв

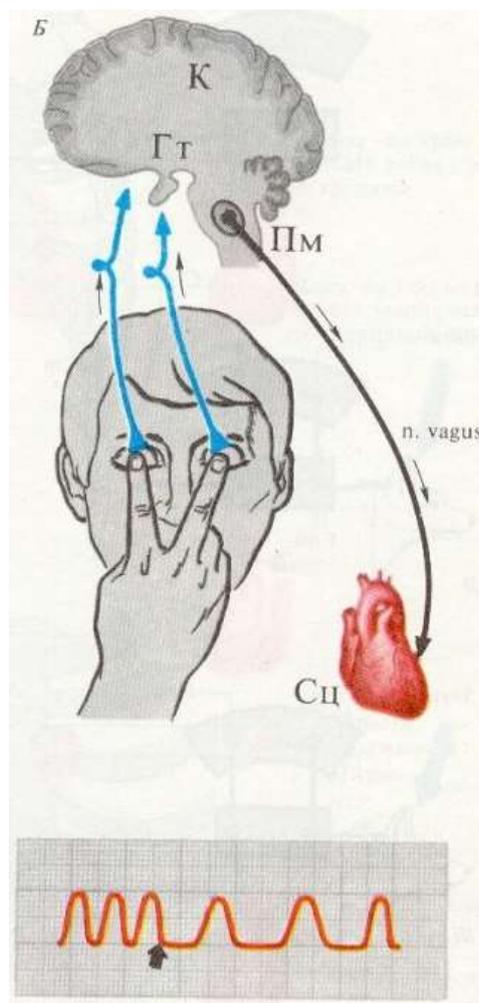


Рисунок 1 - Рефлекс Данини–Ашнера (раздражение – давление на глазные яблоки, реакция – рефлекторное замедление сердечных сокращений)

А – выполнение рефлекса с использованием цифровой лаборатории

Б – схема рефлекса

Описание лабораторной работы.

Цель работы: изучить степень возбудимости парасимпатического отдела вегетативной нервной системы по рефлекторному влиянию на АД и сердечный ритм при надавливании на глазные яблоки.

Задачи работы:

1. Измерить пульс с помощью модуля ФПГ до и после 11 с эксперимента.
2. Измерить артериальное давление с помощью автоматического тонометра до и после 11 с эксперимента.
3. Проанализировать сигнал ФПГ и рассчитать частоту сердечных сокращений.

Оборудование и материалы:

1. Цифровая лаборатория в области нейротехнологий BiTronicsLab [2, с. 171]:
 - 1.1. Сенсор пульса (PPG).
 - 1.2. Центральный модуль (Central).
 - 1.3. Кабель для подключения центрального модуля.

2. ПК с ОС Windows и установленной программой BiTronics Studio.
3. Чистые марлевые салфетки.
4. Автоматический тонометр.

Ход работы:

1. Подсоедините сенсор пульса к порту А центрального модуля, а центральный модуль к компьютеру.
2. Убедитесь, что между светодиодами, фоторезистором и подушечкой пальца есть плотный контакт.
3. Закрепите на левом плече манжету автоматического тонометра. Манжета должна плотно прилегать к коже, но с минимальным давлением. Ее нижний край должен быть на 2-3 см выше локтевой ямки.
4. Запустите ПО BiTronics Studio. Перейдите во вкладку «Пульс».
5. Положите руки перед собой на стол. Спокойно посидите 1 мин и постарайтесь расслабиться.
6. Запустите запись сигнала, нажав кнопку «Подключить порт». Вы должны увидеть сигнал ФПГ. Если фотоплетизмограмма искажена, добейтесь устойчивых колебаний пульсовых волн, на которых четко выделяется максимум.
7. Замерьте количество пульсаций за 10 с и запишите полученное значение.
8. Остановите запись сигнала, нажав кнопку «Отключить порт».
9. Автоматические алгоритмы определения пульса, работу которых вы можете увидеть на графике «Тахограмма».
10. Для подсчета ЧСС за 60 с полученные в эксперименте значения умножают на 6 и занесите показания в таблицу 1.
11. Измерьте артериальное давление за 1 мин до начала опыта и зафиксируйте результат в таблице 1.
12. После 3-4х глубоких вдохов испытуемый задерживает дыхание на высоте вдоха. Экспериментатор умеренно и равномерно через марлевые салфетки указательными пальцами рук надавливает на закрытые глаза в области внутренних верхних углов глазных яблок 10 секунд (не допуская боли!).
13. На 11-й секунде, не прекращая надавливания, снова измеряем пульс и АД.
14. Повторите эксперимент 1-2 раза с перерывом в 1-2 мин. Отметьте показания систолического и диастолического давления. Запишите эти параметры в виде «систолическое давление» / «диастолическое давление» в таблицу 1.

Оценка результатов:

Результат наблюдается у человека уже через 5-6 с после начала надавливания и продолжается 20-60 с после его прекращения. При нормальном состоянии автономной нервной системы пульс при надавливании на глазные яблоки замедляется. Обычно пульс становится реже на 10 ударов. Различают следующие типы глазо-сердечного рефлекса:

- 1) нормальный – замедление пульса на 4-10 ударов в 1 мин;
- 2) ваготонический – замедление пульса более чем на 10 ударов;
- 3) симпатикотонический – учащение пульса.

Результаты работы оформите в виде таблицы 1, зарисуйте схему рефлекторной дуги, дайте объяснения, сделайте выводы.

Таблица 1 – результаты работы

Измерение АД и ЧСС	АД (мм рт. ст.)						ЧСС в 1 мин		
	Систолическое			Диастолическое			1	2	3
Испытуемые	1	2	3	1	2	3			
В покое									
До надавливания									
После надавливания									

Вопросы для обсуждения:

1. Каков механизм возникновения глазо-сердечного рефлекса?
2. Как знание данного рефлекса можно использовать в практике?
3. Какие способы регуляции работы сердца вы знаете?
4. Можно ли использовать этот метод для снятия стресса? Ответ поясните.

Данная работа вызывает интерес у обучающихся, так как связана непосредственно с работой собственного тела и состоянием здоровья.

Таким образом, цифровые лаборатории являются неотъемлемой частью современного изучения биологии человека. Они предоставляют доступ к новым технологиям, инструментам и информации, которые помогают учащимся расширить свои знания и привить интерес к предмету и исследовательской деятельности в области медицины, анатомии и физиологии человека.

Исследование выполнено по проекту «Разработка методики формирования практических умений и навыков у обучающихся в курсе биологии на базе педагогического Кванториума», который реализуется при финансовой поддержке Министерства просвещения Российской Федерации в рамках государственного задания (дополнительное соглашение Министерства просвещения Российской Федерации и ФГБОУ ВО «Глазовский государственный инженерно-педагогический университет имени В.Г. Короленко» № 073-03-2023-026/2 от 20.06.2023 к соглашению № 073-03-2023-026 от 27.01.2023, регистрационный № НИОКТР 1022100400003-5-5.3.1)

ЛИТЕРАТУРА

1. Андрейчук А.В. Модель детского технопарка «Кванториум» – опыт федерального проекта конвергентного дополнительного образования // StudNet. – 2020. – №9. – С. 1717-1722.
2. Бережной Д.С. Учебная лаборатория по нейротехнологиям: Методическое пособие. Естественно-научное направление. – М.: Битроникс. 2021. – 296 С.
3. Буркова Е.А. Использование цифровых лабораторий на занятиях естественнонаучного цикла // Методист. – 2015. – № 6. – С. 32-35.
4. Дерягин А.В. Цифровые технологии в учебном физическом эксперименте. – Казань: Казан. ун-т, 2019. –154с.
5. Коробков А.В., Чеснокова С.А. Атлас по нормальной физиологии / Под ред. Н. А. Агаджаняна. М.: Высш. шк., 1987. – 351 с.
6. Леонтович И.В. Об основных понятиях концепции развития исследовательской и проектной деятельности учащихся // Исследовательская работа школьников – 2003. – № 4. – С. 12-17.
7. Приказ Министерства просвещения РФ от 31 мая 2021 г. № 287 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования».
8. Попова Е.В. Инновации в развитии высшего образования в цифровой экономике // Инновации и инвестиции. – 2023. – №1. – С. 4-8.

Е.А. ЕКЖАНОВА
Т.В. КЛИМОВА

ИНТЕГРАЦИЯ ИНСТРУМЕНТОВ И ТЕХНОЛОГИЙ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА В СИСТЕМУ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ-ДЕФЕКТОЛОГОВ

***Аннотация.** В статье раскрыты подходы к формированию цифровых профессиональных компетенций бакалавров-дефектологов Южного федерального университета в рамках проекта трансформации университетов 2030. Выделены ведущие формы организации образовательной подготовки в университете, раскрыто содержание методики интеграции инструментов и технологий искусственного интеллекта (AI) в практику решения профессиональных задач педагога-дефектолога.*

***Ключевые слова:** цифровая компетентность, цифровизация образовательного процесса, педагог-дефектолог, цифровые инструменты, искусственный интеллект (AI).*

Е.А. EKZHANOVA
T.V. KLIMOVA

INTEGRATION OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE TOOLS AND TECHNOLOGIES INTO THE SYSTEM OF DEVELOPING PROFESSIONAL COMPETENCIES OF DEFECTOLOGY-STUDENTS

***Abstract.** The article reveals approaches to the formation of digital professional competencies of bachelor-defectologists of the Southern Federal University within the framework of the university transformation project 2030. The leading forms of organizing educational training at the university are identified, the content of the methodology for integrating artificial intelligence (AI) tools and technologies into the practice of solving professional problems of a defectologist is revealed.*

***Key words:** digital competence, digitalization of the educational process, special education teacher, digital tools, artificial intelligence(AI).*

Стремительная цифровизация современного общества, государственные образовательные проекты цифрового развития («Доброшкола», «Образование» и др.), актуальный профессиональный стандарт педагога-дефектолога отражают запрос государства и общества на активное внедрение новых цифровых технологий, дистанционных форм обучения в практику работы образовательных учреждений для детей с особыми образовательными потребностями (ООП) [1; 2].

Проектирование содержания подготовки бакалавров-дефектологов Академии психологии и педагогики Южного федерального университета строится в соответствии с компетентностным подходом. Оно определяется рядом стратегических нормативных документов ИКП РАО (Москва), федеральной программой трансформации университетов России «Приоритет 2030», федеральными /локальными стандартами профессиональной подготовки педагогов-дефектологов.

Основные треки развития цифровых компетенций педагогов-дефектологов в ЮФУ представлены следующими кластерами:

– акселераторы подготовки студенческих проектов в рамках мероприятий НТИ 2035 (SfeduNet, Экспонента и др.) (URL: <https://startup.sfedu.ru/SfeduNet/>);

– minor-программы подготовки на базе цифровых кафедр ЮФУ ([URL: https://digitallecarns.sfedu.ru/](https://digitallecarns.sfedu.ru/));

– «Неделя академической мобильности» студентов ЮФУ, «модуль проектной деятельности» (URL: https://sfedu.ru/www/stat_pages22.show?p=NAME/N11769/P).

Внедрение технологии проектного обучения, разработка разных форматов проектов в рамках модуля проектной деятельности (учебных, социальных/социально-предпринимательских, бизнес/технологических проектов и др.) закреплено в программах профессиональной подготовки студентов ЮФУ, начиная с 2015 года. В процессе обучения студенты последовательно практикуют разные цифровые форматы решения проектов: проектирование интерактивных мультимедиа презентаций; работа с графическим, аудио-, видеоконтентом; сайтостроение; разработка чат-ботов; разработка авторских онлайн-курсов на Core, Moodle и т. д. В апреле 2023 года мы впервые включили в учебный контент модуля проектной деятельности студентов-дефектологов 1 и 2 курсов графические и диалоговые чат-боты с искусственным интеллектом AI (Кандинский, Midjourney, ChatGPT, You.com, Meta, CyberVoice).

Сегодня работа по использованию AI диалоговых ботов выделена в качестве одного из направлений формирования базовых цифровых компетенций педагога-дефектолога. Подготовка студентов-дефектологов АПП ЮФУ к интеграции инструментов и технологий искусственного интеллекта предполагает развитие универсальных, общепрофессиональных и специальных компетенций, направленных на проектирование интегрированной цифровой образовательной среды для обучающихся с ООП. Результаты работы фокус-групп студентов 1–2 курсов бакалавров-дефектологов АПП ЮФУ по проблеме использования AI представлены ниже.

Применение инструментов AI педагогом-дефектологом в практике работы с обучающимися с ООП, по мнению студентов, сопряжено с такими проблемами, как:

– цифровое неравенство, отсутствие/ограничение у педагога образовательного учреждений доступа к ресурсам AI;

– адаптация возможностей AI к широкому спектру стилей обучения, способностей и потребностей обучающихся с ООП;

– конфиденциальность данных обучающихся с ООП, их «образовательных следов» и проблемы безопасности;

– расширение необходимой профессиональной подготовки дефектолога для эффективного использования инструментов AI, их интеграция в целях повышения качества обучения обучающихся с ООП, системы дополнительной подготовки и переподготовки;

– проектирование системы работы по обеспечению вовлеченности и взаимодействия в образовательном сообществе, усиливающем образовательный эффект.

Владение базовыми технологиями AI, по мнению студентов, расширяет возможности педагога-дефектолога при решении функциональных задач:

– персонализации обучения;

- расширения функционала доступности образовательной среды, в т. ч. через ассистивные и иммерсионные технологические возможности;
- повышения вовлеченности обучающихся с ООП через актуальный интерактивный контент и доступные игровые механики обучения;
- принятия решений на основе персональных данных обучающихся с ООП, подбора методов скаффолдинга;
- создания интегрированной образовательной среды, содействия инклюзии и равенства, поддержки способностей каждого ученика;
- подготовки обучающихся с ООП к будущему, где инструменты AI будут играть важную роль.

Обобщая мнение фокус-групп, ведущей целью овладения навыками практического применения AI педагогами-дефектологами является разработка стратегии создания интегрированной, увлекательной и основанной на данных образовательной среды, которая поддерживает разнообразие потребностей обучающихся с ООП, повышает качество их обучения, а также готовит к будущему.

Содержание подготовки студентов-дефектологов к использованию AI включает следующие направления.

1. Введение в AI в образовании детей с ООП. Понимание AI: обзор AI, его применение в образовании и потенциальные преимущества для обучения детей с ООП. Этика AI и конфиденциальность данных в образовании на основе AI.

2. Общая характеристика инструментов и технологии AI. Инструменты AI для персонализированного обучения: введение в платформы адаптивного обучения на основе AI, их актуальность для специального и инклюзивного образования. Проектирование персонального плана обучения. Вспомогательные технологии и специальные возможности на базе AI для обучающихся с ООП.

3. Адаптация инструментов AI для классов обучающихся с ООП. Настройка решений AI: стратегии адаптации инструментов AI для удовлетворения уникальных потребностей обучающихся с разными способностями. Обучение на основе данных: использование идей AI для адаптации методов обучения для отдельных учащихся.

4. Практические стратегии применения возможностей AI для педагога-дефектолога. Проектирование системы коррекционно-развивающей работы с обучающимися с ООП с использованием AI. Разработка планов, контента занятий с использованием AI. Оценка и мониторинг педагогического воздействия: методы оценки эффективности интеграции AI для улучшения вовлеченности обучающихся и результатов обучения.

Конкретизация инструментов и технологии AI для развития цифровых компетенций студентов-дефектологов определяется запросами, потребностями и возможностями конкретной студенческой группы дефектологов, а также соотносится с контентом текущего образовательного процесса в АПП ЮФУ. Основные тематические кластеры инструментов AI в нашей работе представлены следующими блоками.

1. Инструменты персонализированного обучения и адаптации информационного контента (LMS с функциями искусственного интеллекта).

2. Вспомогательные инструменты понимания и вербального опосредования (инструменты перекодирования информационного контента, дополнительной и альтернативной коммуникации).

3. Сбор и анализ данных обучающихся, системы внутригрупповых связей и коллабораций.

4. Инструменты создания и генерации контента.

5. Инструменты анализа образовательного пути, системы эмоциональной и мотивационной поддержки.

6. Инструменты распознавания речи и обработки естественного языка.

7. Инструменты организации образовательного пространства, удобства использования.

8. Технологии когнитивного развития и интерфейсы на основе БОС-технологии и т. д.

Интеграция инструментов и технологий AI в профессиональную подготовку студентов-дефектологов содействует развитию следующих универсальных, общих и специальных профессиональных компетенций:

1) грамотность в области AI и стратегии его потенциального применения в образовании;

2) использование инструментов AI в адаптивном обучении;

3) интеграция ассистивных технологий для обеспечения доступности образовательного контента для обучающихся с ООП;

4) сбор, анализ образовательных данных и принятие обоснованных решений, содействующих развитию обучающихся с ООП;

5) кастомизация решений AI под уникальные образовательные запросы;

6) этика и безопасность цифрового образовательного пространства в интересах обучающихся с ООП;

7) AI-проектирование образовательных решений (продуктов) для работы с обучающимися с ООП;

8) готовность педагога-дефектолога работать к условиям неопределенности, запроса на мобильное проектирование образовательных решений с использованием AI инструментов и технологий.

Стратегия подготовки современного конкурентоспособного специалиста в ЮФУ направлена на овладение будущими выпускниками методологией и технологиями проектирования объектов профессиональной деятельности, максимально приближенными к реальной практике своей работы, владение современными цифровыми инструментами, в том числе AI. Несмотря на очевидную скорость внедрения AI во многие сферы жизни человека и профессиональные практики, педагогическое сообщество настороженно относится к идее его применения в процессе обучения детей с ООП [3]. Решение проблем внедрения AI требует сочетания адекватных ресурсов, профессионального развития, этических соображений и глубокого понимания конкретных потребностей обучающихся с ООП. Однако наш опыт показывает, что AI является удобным инструментом для решения функциональных задач педагога-дефектолога в условиях непрерывных, динамичных преобразований современного общества.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алмазова А.А., Кулакова Е.В. Разработка новых программ подготовки педагогов-дефектологов: опыт, проблемы, поиск решений // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2022. – № 5. – С. 24–33.
2. Приказ Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 13.03.2023 № 136н "Об утверждении профессионального стандарта "Педагог-дефектолог" (Зарегистрирован 14.04.2023 № 73027) [электронный ресурс]. URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202304140006>.
3. Холмс У. и др. Искусственный интеллект в образовании: перспективы и проблемы преподавания и обучения. – М.: Альпина ПРО, 2022. – 304 с.

Е.В. КОРЧАК

РЕАЛИЗАЦИЯ СИСТЕМНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО ПОДХОДА В ОБУЧЕНИИ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ШКОЛЕ

Аннотация. В статье рассматриваются возможности реализации системно-деятельностного подхода при обучении школьников с использованием средств инфографики. Описаны структурные элементы инфографики и требования к ним.

Ключевые слова: системно-деятельностный подход, цифровая компетентность учителя, визуализация, инфографика.

E. V. KORCHAK

IMPLEMENTATION OF A SYSTEM-ACTIVITY APPROACH IN TEACHING IN THE CONDITIONS OF DIGITALIZATION OF THE EDUCATIONAL PROCESS AT SCHOOL

Abstract. The article discusses the possibilities of implementing a system-activity approach in teaching schoolchildren using infographics. The structural elements of infographics and their requirements are described.

Key words: system-activity approach, digital competence of the teacher, visualization, infographics.

Системно-деятельностный подход – методологическая основа ФГОС общего образования. Системно-деятельностный подход позволяет выделить основные результаты обучения и воспитания в контексте ключевых задач и универсальных учебных действий, которыми должны владеть учащиеся.

Суть подхода заключается в том, что учитель не дает знания в готовом виде, а ученики добывают их самостоятельно в процессе обучения и исследовательской работы, а учитель только создает необходимые условия.

Идеи системно-деятельностного подхода были заложены в «развивающем обучении» Даниила Эльконина и Василия Давыдова. В условиях цифровизации образовательного процесса возможности реализации данного подхода расширились, но требуют от педагога новых, так называемых, цифровых компетенций.

Под цифровой компетентностью понимают «основанную на непрерывном овладении компетенциями (знания, умения, мотивация, ответственность) способность индивидуально уверенно, эффективно, критично и безопасно выбирать и применять информационно-коммуникационные технологии в разных

сферах жизнедеятельности (информационная среда, коммуникации, потребление, техносфера), а также готовность к такой деятельности» [3].

Р. Дж. Крумвик в разрезе педагогической деятельности приводит следующее понятие «цифровая компетентность – это умение преподавателей использовать информационно-коммуникационные технологии (ИКТ) в профессиональном контексте в сочетании с хорошим педагогическим (дидактическим) пониманием и осознанием его значения для стратегий обучения и цифровой базы обучающихся» [1].

Другими словами, одним из компонентов цифровой компетентности педагога является готовность и способность самостоятельно использовать современные информационно-коммуникационные технологии в педагогической деятельности для решения широкого круга образовательных задач.

Одна из образовательных задач педагога – повышение эффективности усвоения материала. Эта задача может быть достигнута, во-первых, за счет повышения его наглядности, а во-вторых – за счет реализации в обучении системно-деятельностного подхода, когда при организации учебного процесса, как уже было отмечено выше, главное место отводится активной самостоятельной познавательной деятельности школьника. С этими двумя задачами успешно справляется инфографика.

Инфографика – графический способ подачи информации, данных и знаний, целью которого является быстро и четко преподнести сложную информацию. Инфографика – это продукт технологии визуализации. Визуализация, в свою очередь, это метод представления абстрактной информации в форме, удобной для зрительного восприятия и анализа явления или числового значения. Информация должна исходить из абстрактного явления, которое требует дополнительных размышлений, а вследствие этого процесса невидимое превращается в зримое [4].

При реализации системно-деятельностного подхода в учебном процессе, инфографику можно использовать на различных этапах урока: на этапе целеполагания, мотивации, проблематизации, объяснения нового материала, закрепления нового материала; на этапах контроля и рефлексии. Следует использовать следующие типы инфографики:

1. Визуализация списка: поэтапное представление утверждений или аргументов.

2. Версии «за» и «против»: позволяют параллельно сравнивать факты, явления и др.

3. Структурная схема: позволяет обучающемуся сделать свой выбор на основе пошагового осмысления факта, явления, события и т.д.

4. Визуализация статьи: дает возможность показать на инфографике самое важное, интересное; длинный текст заменить коротким, представить некоторую информацию диаграммами, смысловыми иллюстрациями.

5. Карта: позволяет представить данные и выявить проблемы в географическом масштабе.

6. Визуализация данных в диаграмме, графике используется для сравнения и анализа данных, поиска решения проблемы.

7. Линии времени: позволяют анализировать, сопоставлять факты, события; представить хронологическую последовательность.

Основная особенность инфографики при использовании на учебном занятии в рамках системно-деятельностного подхода – это вызвать у учеников отношение и (или) оценку представленной проблемы, вопроса. Поэтому инфографика должна содержать большой, проблемный контент. Особенностью инфографики является принятая структура, комбинация специальных визуальных элементов.

Н.В. Тралкова выделяет следующие структурные элементы инфографики: тема, проблема, контент, вывод / посыл / призыв. К данным структурным элементам предъявляются следующие требования: тема – выделена, легко читается; проблема – понятна из содержания и структуры контента, актуальна и мотивирует ученика к оценке; контент – факты и данные проверены, научно обоснованы, мотивируют на осмысление; вывод / посыл / призыв – в наличии или представлен косвенно с помощью визуальных средств. При оформлении идея, смысл контента должен быть понятен по изображениям и без текста, пиктограммы должны быть одного стиля, значимы и уместны, содержательные компоненты структуры взаимосвязаны и визуализированы, минимум текста [2]).

Таким образом, качественно выполненная инфографика позволяет реализовать системно-деятельностный подход, модифицировать характер знаний, открыть возможности для обновления содержания обучения и методов преподавания, расширить коммуникацию учителя через постоянный диалог, преобразовывающий информацию в знание и понимание.

ЛИТЕРАТУРА

1. Дистанционное обучение в школе. Методические рекомендации // Яндекс. Учебник – цифровые ресурсы в дистанционном образовании [Электронный ресурс]. – URL: <https://yandex.ru/promo/education/distancionnoe-obuchenie-shkola-metodicheskie-rekomendacii>.
2. Тралкова Н.Б. Методика использования профессиональной инфографики в учебных целях // OLISH JOURNAL OF SCIENCE. – 2022. – VOL. 2. – № 48.
3. Солдатова Г.У. и др. Цифровая компетентность подростков и родителей. Результаты всероссийского исследования. – М.: Фонд развития Интернет, 2013. – 144 с.
4. Что такое визуализация [Электронный ресурс]. – URL: <https://bigjournal.ru/chto-takoe-vizualizatsiya/>.

О.И. ЛЕОНТЬЕВ

ПРОБЛЕМЫ ОНЛАЙН ОБЩЕНИЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ И СТУДЕНТОВ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ВУЗЕ И ПУТИ ИХ ВОЗМОЖНОГО РЕШЕНИЯ

Аннотация. В статье анализируются и обобщаются основные проблемы, возникающие при общении в онлайн среде, в условиях использования цифровых технологий образовательного процесса в ВУЗе. Предлагаются опробованные пути решения проблем на общеуниверситетской кафедре физического воспитания и спорта КФУ (Казанского федерального университета).

Ключевые слова: онлайн среда, онлайн общение, цифровые технологии, цифровая компетентность, цифровая система.

PROBLEMS OF ONLINE COMMUNICATION BETWEEN TEACHERS AND STUDENTS IN THE CONDITIONS OF DIGITALIZATION OF THE EDUCATIONAL PROCESS AT A UNIVERSITY AND WAYS FOR THEIR POSSIBLE SOLUTIONS

Abstract. The article analyzes and summarizes the main problems that arise when communicating in an online environment, in the conditions of using digital technologies in the educational process at a university. Proven ways to solve problems at the university-wide department of physical education and sports of KFU (Kazan Federal University) are proposed.

Key words: online environment, online communication, digital technologies, digital competence, digital system.

Особенностью современного образовательного процесса в России является то, что государство намерено к 2024 году осуществить комплексную цифровую трансформацию экономики и социальной сферы, завершив внедрение национального проекта «Цифровая Экономика» [4]. Все больше востребованными становятся компетенции совместной деятельности с использованием технических средств. Они позволяют экономить время, и поэтому все чаще мы слышим о том, что обучение идет в онлайн режиме. Новые способы общения сопровождаются не встречающимися ранее проблемами, вызовы которых создают преграду цифровизации. В этой статье представлены основные проблемы, выявленные при общении в онлайн среде в КФУ и пути их возможного решения.

На сегодняшний день цифровая компетентность преподавателя ВУЗа сводится не к поиску информации в интернете. Она сосредотачивается на быстрой ориентации в цифровой среде к пониманию и применению новейших технологий в своей практике, а чаще к навыкам производства информации в ее разнообразных формах и передаче ее другим пользователям в онлайн режиме. Преподаватель должен уверенно и критически использовать технологии в информационном поле различных коммуникаций: социальные сети, блоги, чаты, форумы, электронная почта. Критичность использования связана с тем, что сегодня формирование человека, его нравственных, гражданских и волевых качеств переместилось в интернет поле. Это связано с тем, что молодое поколение активно использует различные мессенджеры в своей учебной и повседневной жизни, где устанавливает и реализует межличностные и деловые контакты.

Использование цифровых технологий в образовательном процессе зависит от системности коллективных мероприятий в области цифровизации ВУЗа, и от того в какой степени они доступны всем участникам образовательного процесса. Для анализа вопроса проблем возникающих в онлайн общении использовались эмпирические исследования, такие как наблюдение и опрос студентов, обучающихся в разных институтах КФУ. Студентами использование цифровых образовательных ресурсов в КФУ осуществляется на Яндекс платформе, позволяющей им получать полную информацию по образовательному процессу, с учетом своих интересов и возможностей физического состояния здоровья. Каждый студент получает личный пароль с доступом к университетской цифровой системе. Постоянный контакт осуществляется при помощи ис-

пользования групповых чатов и личного онлайн общения на основе дистанционных образовательных технологий.

Результатом обобщения материала стало то, что, проблемы возникающие в онлайн общении были, разделены на три основные группы. Первая группа проблем связана с технической компетентностью студентов. Особенно это выражено на 1,2 курсах. Не все студенты могут пользоваться оперативно поисковой системой, не умеют сформулировать вопрос при онлайн общении. У первокурсников онлайн общение часто вызывает затруднение, что связано с недостаточной уверенностью в себе и привычкой непосредственного личного общения с преподавателем. Идет так называемый переломный период привыкания к новым людям и ситуациям общения. Особенно это заметно на студентах, приехавших с сельской местности, где возможность доступа и скоростные возможности интернета уступали городским условиям. У этой группы студентов вызывают затруднения использования разных интерфейсов онлайн-курсов. Установлено, что пути решения данной проблемы, заключаются в связке: готовностью студента перестроится и наличием дополнительного времени для общения, как у преподавателя, так и студента. И здесь определяющим фактором является уровень самоорганизации студента.

Вторая группа проблем связана с развитием самоорганизации у студентов. Неумение рационально распределять время и организовывать свой быт накладывает отпечаток на учебную деятельность. Степень самостоятельности студентов определяется условиями их проживания: дома с родителями, самостоятельно на съемной квартире или в студенческом общежитии. В первом случае, как правило, бытовых проблем нет или они малозначимы. Поэтому остановимся на двух последних случаях. Часто на съемных квартирах есть свой интернет, но встречаются случаи, когда интернета нет, или доступ к нему затруднен и поэтому студент для общения вынужден, находится в корпусах университета, где есть доступ к интернету. Но это не всегда может совпадать с временными возможностями студента и преподавателя. Третий случай, это общежитие. В общежитиях студенческого городка «Росстелекомом» студентам предоставляется бесплатный доступ к интернету, им выдается пароль. Но здесь возникает проблема скорости интернета в связи с его большой загруженностью. Пути решения данных проблем кроются в том, как быстро студент сможет сам организовываться и правильно распределять время. Чаще всего это проблема первых трех семестров. У старшекурсников таких проблем нет.

Третья группа проблем, связана с трудностями учета индивидуальных особенностей и потребностей студентов в существующей массовой системе образования. Так как такая система не учитывает различия в целях, подготовке и темпах освоения материала разными студентами. Так студенты сами выбравшие направление своего обучения более целеустремлены и собраны. Те, кто поступил по совету других, чаще мечтают, решая вопрос «мое» не «мое». Направленность и интерес к учебе у них совсем другой. В решении данной проблемы помогает уже долгое время используемая в России практика самостоятельного выбора курсов студентами. Работа в данном направлении на общеинститутской кафедре физического воспитания и спорта проводится таким образом. На 1 курсе на пер-

вых занятиях студентам представляются те направления занятий и весь тренерский состав, которые имеются в университете. Целеустремленный студент в зависимости от своих интересов и с учетом заключения медицинской комиссии выбирает то направление, которое ему интересно и проходит конкурсный отбор. На основании пройденного отбора студент зачисляется приказом на тот или иной курс. А дальше большая ответственность лежит на тренерах-преподавателях, так как им необходимо планировать работу с учетом индивидуального маршрута обучения. На кафедре физического воспитания КФУ это достигается использованием ЦОР(цифровых образовательных ресурсов) созданных, преподавателями. Это позволяет педагогу генерировать наборы заданий и задач на определенную тему и учитывать особенности освоения материала. Большим подспорьем являются ЦОР при занятиях со студентами по заключению медицинской комиссии относящимся к специальной группе 2, так обучение у них проходит на дому, в комфортных для них условиях. Студентам, не определившимся или не прошедшим отбор на какие-либо курсы, предлагается участие на общеразвивающих занятиях с возможностью последующего отбора.

Все три группы проблем приводят к здоровой конкуренции студентов, закалке их характера и формированию целеустремленности. И в этом процессе, преподаватели постоянно находятся в контакте на общих чатах, отслеживая траекторию движения студентов, оказывая им помощь в решении проблем. Часто это ведет к перегрузке преподавателей.

Проанализировав, все вышесказанное и ознакомившись с аналитическими материалами, предлагаемыми в научном сообществе, напрашивается вывод, что проблемы, возникающие в онлайн общении в КФУ, во многом совпадают с выявленными общероссийскими проблемами и пути их решения могут быть только в совместном усилии общества и государства.

Во-первых, чтобы выровнять цифровые навыки будущих студентов, поступивших в ВУЗы необходимо улучшить цифровую компетентность и культуру преподавателей общеобразовательных школ не зависимо от места нахождения так как «...особая ответственность по формированию и совершенствованию цифровых навыков, цифровой культуры современного поколения ложится на все педагогическое сообщество, которое считается недостаточно мобильным, менее адаптированным к новейшим вызовам времени в отличии от своих учеников.» [2, с. 5].

Во-вторых, чтобы способствовать активному развитию самостоятельности студентов еще на школьном уровне активно использовать «...организацию вариативных образовательных маршрутов через систему проектной деятельности в сети интернет»[1, с.19]. Проектная деятельность будет подспорьем в развитии коммуникативных способностей и облегчит процесс адаптации студентов 1,2 курсов к новым условиям образования.

В-третьих, индивидуальный разрыв в дистанционном обучении связан с материальными возможностями студентов. « Во время пандемии и массовом обучении в дистанционном формате, наименее обеспеченные студенты почти в половине случаев отмечали трудности в обучении дома»[3, с.79]. Помощь, которая сейчас начинает осуществляться в институтах, в виде грантов, стипен-

дий, софинансирования в покупке технических средств является большим подспорьем для таких студентов, но процесс это долгий и провести полный охват студенческого сообщества он не может. Важным в решении данных проблем является информированность. Знание об основных проблемах и путях их решения поможет ускорить процесс цифровизации.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гайсина С.В., Давыдова И.П. Карта цифровых компетенций. Методические рекомендации по цифровому образованию. – СПб.: АППО, 2020.
2. Колыхманов В.И. Профессиональное развитие педагога в условиях цифровизации образования: учебно-методическое пособие. – СПб., 2020.
3. Цифровой переход: опыт педагогов и образовательных организаций в России и мире // Совместный экспертно-аналитический доклад Фонда Сегаловича и Института образования [Электронный ресурс]. – URL: ВШЭ 2021. <https://fund.yandex.ru/static/files/yandex-fund-online-edu-research-2021-v11.pdf>.
4. Национальный проект «Цифровая экономика РФ» [Электронный ресурс]. – URL: <https://strategy24.ru/rf/management/projects/natsional-nyu-proyekt-tsifrova-ekonomika>.

Т.Я. МОСЬПАН

ПОВЫШЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГОВ В ON-LINE СОПРОВОЖДЕНИИ РОДИТЕЛЕЙ

***Аннотация.** Современные условия развития информационного компьютерного пространства определяют новый, современный подход к медико-психолого-педагогической реабилитации и сопровождению детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Технологии On-line (программы видеобщения Skype, Zoom, WhatsApp, Viber, электронная почта) позволяют своевременно включить пациента и его семью в реабилитационный процесс, сопровождать на всем этапе диспансерного наблюдения.*

***Ключевые слова:** дети с нарушениями речи, дифференцированный подход, ринолалия, дошкольная логопедия, ранний возраст, логопедическая работа, врожденная расщелина губы и неба.*

T.Y. MOSPAN

IMPROVING THE PROFESSIONAL COMPETENCE OF TEACHERS IN ONLINE SUPPORT OF PARENTS

***Abstract.** Modern conditions for the development of the information computer space define a new, modern approach to medical, psychological and pedagogical rehabilitation and support of children with disabilities (limited health capabilities). On-line technologies (video communication programs Skype, Zoom, WhatsApp, Viber, email) make it possible to timely include the patients and their family in the rehabilitation process and accompany them at the entire stage of dispensary observation.*

***Key words:** children with speech disorders, differentiated approach, rhinolalia, preschool logopedics, , early age, logopedic work, congenital cleft lip and palate.*

Общепринятым принципом реабилитации детей с врожденными аномалиями челюстно-лицевой области является комплексная медико-психолого-педагогической помощь, которая включает лечебные и профилактические мероприятия, направленные на создание детям с раннего возраста равных условий во всех сферах жизнедеятельности. В нашей стране ведущие медицинские цен-

тры применяют тактику раннего оперативного лечения врожденных расщелин губы и нёба (ВРГН), что позволяет воссоздать нормальные анатомические условия (в 12–18 мес.) до начала активного формирования речи. Специалисты, работающие с данным контингентом детей, отмечают, что логопедическое обучение должно начинаться как можно раньше после оперативного лечения с целью «растормаживания» органов артикуляции, поддержания их полноценного функционирования и профилактики формирования нарушений речи, а приёмы и технологии логопедической работы в ранний восстановительный период должны быть дифференцированы соответственно возрасту и функциональному состоянию артикуляционного аппарата [1; 2; 3].

Территориальная протяженность нашей страны и отдаленность специализированных центров затрудняют своевременное и систематическое получение коррекционной логопедической помощи. Не каждый ребёнок раннего возраста с ВРГН может получить такую помощь своевременно и в полном объёме. Ограничение своевременности и доступности помощи связано также с нехваткой специалистов, умеющих работать с данной категорией детей, недостаточной информированностью родителей о доступных формах помощи, отсутствием преемственности между центром диспансеризации, к которому прикреплен ребенок, и специалистами, участвующими в восстановительном лечении пациента по месту жительства.

В документе «Концепция развития образования обучающихся с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья до 2030 г.» ранняя помощь представлена как новый уровень образования, определены целевые ориентиры специалистов и семьи в воспитании и обучении детей раннего возраста. Одной из задач, стоящих в концепции, является объединение усилий различных ведомств (здравоохранения, образования, социальной защиты), создание единой системы ранней помощи с учетом региональных особенностей [5].

К проблеме семьи, воспитывающей ребенка с врожденной расщелиной нёба (ВРГН) необходимо подходить со стороны комплексной помощи всех специалистов, т. к. в ней нуждается не только ребенок с ВРГН, но и его микро-социальное окружение.

Исследователи-практики, занимающиеся вопросами коррекции речи детей с ВРГН, указывают, что результат логопедической помощи во многом зависит от включенности и участия родителей в коррекционном процессе (В.Е. Агаева, А.С. Балакирева, Н.Б. Геллер, Н.В. Обухова и др.) [1; 2; 6; 8; 9]. Сопровождение семьи ребенка, воспитание родительской компетентности (информационной, мотивационной и психолого-педагогической) позволяет сделать семью активным участником реабилитации.

Цель исследования — разработать и изучить эффективность обучающих консультаций для родителей детей в условиях дистанционного сопровождения семьи.

Задачи исследования:

1. Разработать содержание On-line-обучающих консультаций и выявить их эффективность для родителей детей с ВРГН при проведении ими коррекци-

онной работы с ребенком в условиях дистанционного сопровождения семьи логопедом.

2. Разработать технологии On-line-сопровождения для педагогов, участвующих в коррекционном процессе.

Материалы и методы: данное исследование было проведено на базе ФГАУ «Национальный медицинский исследовательский центр» здоровья детей Минздрава России. Всего в исследовании приняло участие 114 детей раннего возраста (от 7 мес. до 3 лет), прооперированных по поводу врожденной расщелины губы и нёба. Из них 43 ребенка второго и третьего года жизни после хирургического лечения (уранопластики) сопровождалась дистанционно. Курс дистанционного сопровождения включал 10–12 обучающих консультаций в течение 5 месяцев.

Для оценки развития речи детей использовалась «Схема комплексного обследования детей раннего возраста» О.Г. Приходько, Ю.А. Разенковой, учитывались показатели социального (коммуникативного), познавательного (в том числе игры), речевого, двигательного развития [10; 12]. Анализ логопедических заключений 43 детей показал у всех детей несформированность базовых компонентов речи разного уровня: низкий уровень у 18 детей (42%); средний уровень у 15 детей (35%); достаточный уровень у 10 детей (23%).

Анкетирование родителей показало, что родители не владеют информацией о доступных службах оказания ранней помощи в регионе проживания ребенка. При обращении к специалисту 67 % родителей получили отказ в специализированной индивидуальной логопедической коррекции ввиду того, что «специалист ранее не встречался с данной патологией». Анкетирование родителей позволило определить потребности, в которых больше всего нуждались обратившиеся, и направления консультирования. В получении информации о том, «как помочь своему ребёнку», нуждался 91% родителей; о службах, которые могут помочь ребёнку — 88% родителей; о диагнозе ребёнка и возможных последствиях — 80%; в возможности дистанционного обращения к специалисту нуждались 78%; в получении информации о том, «как справиться с проблемами в поведении», нуждались 64%; информация о том, «как растут и развиваются дети», была необходима 47% родителей; информация о питании и кормлении — 13% родителей. Также после анкетирования в процессе беседы с родителями специалист задавал уточняющие вопросы, ответы на которые помогли определить трудности, с которыми сталкивается семья при выполнении полученных рекомендаций: неуверенность в правильном выполнении; боязнь навредить ребёнку; неготовность к систематической работе, ожидание более быстрых изменений и результатов в нормализации речи ребёнка; отсутствие оценки динамики формирования речи специалистом, которая необходима для корректировки и выстраивания дальнейшей коррекционной работы.

Во многом результат активного участия родителей и их включенность в коррекционный процесс зависят от личностных и профессиональных качеств специалиста сопровождения. Специалисты, работающие с семьёй, отмечают, что при всех современных достижениях медицины и логопедии детям с расщелиной крайне необходима постоянная и грамотная помощь родителей (без из-

лишней эмоциональности, тревожности, гиперопеки), рассчитанная на терпеливое длительное участие в реабилитационном процессе, в контакте со специалистами [13]. В работе логопеда одной из первостепенных задач является создание доверительных отношений с родителями ребенка. Необходимо расположить близкого ребенка к сотрудничеству, подвести родителей к пониманию того, что возможности современных технологий медицинской помощи при психолого-педагогическом сопровождении и активной работе семьи со всеми специалистами могут обеспечить все условия для полноценного физического, психического и речевого развития ребенка [4].

Таким образом, при отсутствии у родителей возможности очного обращения к специалисту логопедическое сопровождение On-line является необходимым для детей с ВРГН и может оказываться «по требованию» (при обращении представителя ребенка); курсами, состоящими из обучающих консультаций для родителей, в ходе которых реализуется индивидуальная программа по предупреждению формирования и коррекции речевого дефекта [6]. Дистанционное сопровождение может проходить в форме супервизий (один из методов повышения квалификации) для специалистов, оказывающих коррекционную помощь. Логопедическое сопровождение в реабилитационном процессе предполагает реализацию таких задач, как:

- ✓ своевременное выявление отклонений в формировании речи ребёнка;
- ✓ разработка индивидуальной программы, направленной на профилактику/коррекцию речевого дефекта;
- ✓ обучение родителей детей профилактическим/коррекционным приёмам логопедической помощи с целью сокращения сроков реабилитации;
- ✓ обмен знаниями и технологиями логопедической коррекции среди специалистов, работающих с ребёнком по месту жительства и не имеющих ранее опыта реабилитации детей с ВРГН.

В Службах ранней помощи, ориентированных на медико-социальную и психолого-педагогическую помощь детям младенческого и младшего дошкольного возраста, специалисты сопровождения обучают родителей способам взаимодействия и коррекционным приёмам в процессе «игрового сеанса». Субъектами очного игрового сеанса выступают «педагог — ребёнок — родитель» [11]. Во время On-line-игрового сеанса субъектами взаимодействия сопровождения выступают «педагог — родитель — ребёнок». Опираясь на справочно-методические материалы Службы ранней помощи, была адаптирована структура игрового сеанса для применения в дистанционных условиях сопровождения семьи.

В ходе предварительного этапа исследования была определена оптимальная продолжительность On-line-игрового логопедического сеанса, которая составляет 45–50 минут.

Специалисту во время проведения дистанционной встречи необходимо сочетать намеченное планирование игрового сеанса с гибкостью его проведения (возможность сократить, адаптировать, расширить подготовленные игры). Логопед и родитель во время встречи должны чутко реагировать на восприятие ребёнком предложенного материала и улавливать его ответную реакцию, по-

этому логопед должен иметь в арсенале «запасные игры», яркий стимульный материал для привлечения и удержания внимания ребенка.

В зависимости от поставленных задач структура игрового логопедического сеанса включает:

- ✓ приветствие участников встречи, установление эмоционального положительного контакта, комфортной среды для проведения игрового логопедического сеанса;

- ✓ наблюдение логопеда за совместной игрой ребенка и родителя (адаптация ребенка к присутствию специалиста, обследования стратегий родительского поведения, образовательно-воспитательных компетенций);

- ✓ обучение родителя техникам и приёмам логопедического воздействия, направленных на развитие компонентов речи и поддерживающих её развитие (ребёнок в это время может играть самостоятельно);

- ✓ наблюдение логопеда за свободной игрой ребенка с целью оценки динамики речевого развития (как ребёнок озвучивает собственные игровые действия, качество активной речи);

- ✓ совместную игру специалиста с родителем и ребенком с целью решения задач индивидуально-ориентированной программы, обучение техникам стимуляции и поддержки развития ребенка и др.;

- ✓ индивидуальное занятие родителя с ребенком, контроль специалистом выполнения игровых упражнений, рекомендованных для самостоятельной отработки;

- ✓ беседу специалиста с родителем: обсуждение результатов совместной работы; определение условий для выполнения домашнего задания (ребёнок в это время может играть самостоятельно);

- ✓ прощание участников встречи, создание мотивации для будущей On-line-встречи и проведения последующего игрового логопедического сеанса [7].

Результаты и эффективность On-line-консультаций для родителей детей в процессе сопровождения семьи ребенка в постоперационном периоде оценивались по изменению показателей базовых компонентов речи ребенка и по результатам заполнения родителями теста «Опросник дистанционного сопровождения». Сравнительный анализ показал хорошую и удовлетворительную динамику в изменении показателей уровней сформированности компонентов речевого развития (КРР) через 5 месяцев:

- ✓ низкий уровень КРР отмечался у 18 детей (42%), через 5 месяцев — у 4 детей (9%);

- ✓ средний уровень КРР отмечался у 15 детей (35%), через 5 месяцев — у 11 детей (26%);

- ✓ достаточный уровень КРР отмечался у 10 детей (23%), через 5 месяцев — у 28 детей (65 %).

Результаты оценки «Опросника дистанционного сопровождения» показали, что в процессе сопровождения родители стали учитывать возможности ребёнка, почувствовали уверенность в своей компетенции, после 5–7 обучающих консультаций могут самостоятельно выполнять рекомендации специалиста, усвоили структуры логопедического занятия (как нужно заниматься с ребёнком).

ком? Чему? Когда? Как учить?), отмечают положительную динамику в коммуникации с ребенком, улучшение речевых возможностей ребенка.

Выводы. Апробированный вариант применения On-line-обучающих консультаций в сопровождении родителей детей раннего возраста с ВРГН позволяет специалисту сопровождения путем создания условий для обучения оптимизировать реабилитационный процесс: своевременно информировать родителей, при необходимости перенаправлять запрос к компетентным источникам и службам; активизировать потенциал семьи, включенность близких ребенка в коррекционный процесс, что обеспечивает создание благоприятной микросреды для воспитания ребенка с данной особенностью; своевременно выстраивать, корректировать, уточнять индивидуальную программу развития ребенка, что помогает и способствует сокращению сроков послеоперационной логопедической работы и повышению ее эффективности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Агаева В.Е. Формирование произношения у детей с врожденными расщелинами губы и нёба в процессе этапной логопедической работы: научная монография. – М.: Парадигма, 2023. – 200 с.
2. Балакирева А.С. Логопедия. Ринолалия. Учебное пособие. – М.: В. Секачѳв, 2014. – 208 с.
3. Васильева Е.П. Особенности речевых нарушений у детей при врожденной расщелине губы и нёба // Детская больница. – 2011. – № 1. – С. 46–48.
4. Екжанова Е.А. и др. Клинико-психолого-педагогический подход на службе специального образования // Педагогика. – 2013. – № 5. – С. 89–94.
5. Концепция развития образования обучающихся с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья до 2030 г. / Под общей ред. Н.Н. Малофеева. – М.: ИКП РАО, 2019. – 120 с.
6. Корнев А.Н., Геллер Н.Б. Нарушения речевого развития, обусловленные анатомо-физиологическими аномалиями зубочелюстного аппарата: учебно-методическое пособие. – СПб.: СПб ГПМУ, 2019. – 84 с.
7. Мосьпан Т.Я. Логопедическое онлайн-сопровождение семьи ребенка с врожденной расщелиной губы и неба // Современные технологии логопедической помощи различным категориям детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях специального и инклюзивного образования: сборник научных статей по материалам научно-практической конференции с международным участием. – М., 2021. – С. 121–126.
8. Мосьпан Т.Я., Гинтер О.В. Современный подход к логопедическому сопровождению детей раннего возраста с врожденной расщелиной губы и нёба // Специальное образование. – 2017. – № 1. – С. 5–16.
9. Обухова Н.В., Мосьпан Т.Я. Дифференцированная логопедическая работа в коррекции ринолалии при ранних уранопластиках // Специальное образование. – 2023. – № 1 (69). – С. 44–57.
10. Приходько О.Г. Система ранней комплексной дифференцированной коррекционно-развивающей помощи детям с церебральным параличом: дис. ... д-ра пед. наук. – М., 2009. – С. 143–156.
11. Служба ранней помощи: справочно-методические материалы / Ред. М.М. Цапенко, сост. Е.В. Самсонова, В.Н. Ярыгин. – М.: МГППУ, 2011. – 220 с.
12. Стребелева Е.А. и др. Психолого-педагогическая диагностика детей раннего и дошкольного возраста. – М.: Просвещение, 2004. – 164 с.
13. Чиркина Г.В. Роль семьи в коррекции врожденных нарушений развития у детей // Альманах Института коррекционной педагогики РАО. – 2004. – № 8 [Электронный ресурс]. – URL: <https://alldef.ru/ru/articles/almanah-8/>.

**М.В. ПИРЯЗЕВА
П.А.ШИЛОВСКИХ**

К ВОПРОСУ ОБ ИСПОЛЬЗОВАНИИ ТЕХНОЛОГИЙ ДОПОЛНЕННОЙ РЕАЛЬНОСТИ И ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация. В статье представлен теоретический анализ способов использования технологий виртуальной реальности и искусственного интеллекта в процессе образовательной деятельности. Проанализирована степень влияния информационно-коммуникационных технологий на психику учеников. Сделаны выводы о потенциальной возможности замены очного обучения онлайн обучением.

Ключевые слова: искусственный интеллект, нейросеть, VR технологии, обучение, образование.

**M. V. PIRYAZEVA
P. A. SCHILOVSKIH**

ON THE ISSUE OF USING AUGMENTED REALITY AND ARTIFICIAL INTELLIGENCE TECHNOLOGIES IN EDUCATIONAL ACTIVITIES

Abstract. The article presents a theoretical analysis of the ways of using virtual reality technologies and artificial intelligence in the process of educational activities. The degree of influence of information and communication technologies on the psyche of students is analyzed. Conclusions are drawn about the potential possibility of replacing face-to-face training with online training.

Key words: artificial intelligence, neural network, VR technology, training, education.

На современном этапе развития общества происходит активная интеграция информационно–коммуникационных технологий во все сферы жизнедеятельности социума. Информатизация затрагивает и сферу образования, обуславливая возникновение новых парадигм воспитательной и образовательной деятельности. Изменения в динамике протекания психоэмоциональных процессов современного ребенка также способствуют активной интеграции информационных технологий в учреждения среднего общего образования.

Учитывая стремительное развитие технологий, а также актуальность темы, целью данного теоретического исследования является изучение и обоснование использования технологии виртуальной реальности и искусственного интеллекта в образовательной сфере.

В виду того, что технология дополненной реальности и искусственный интеллект сейчас являются скорее «техническими нововведениями», их активная интеграция в образовательный процесс началась относительно недавно. На данный момент диапазон фундаментальных исследований в данной сфере не так широк. Тем не менее истоки научного интереса к теме дополненной реальности и искусственного интеллекта можно найти в трудах отечественных авторов, занимающихся проблемой цифровизации в образовании (В.А. Кутырева, Т.С. Ахромеевой, Е.В. Масланова, Ю.Ю. Петрунина и др.) Наряду с этим, в структуре отечественного и зарубежного знания в настоящий момент есть не-

мало деятелей науки, занимающихся вопросами внедрения искусственного интеллекта и виртуальной реальности в образовательный процесс. Например, Стивен Даггэн – вице–президент компании Terawe, Уэйн Холмс – автор работы «Искусственный интеллект в образовании: перспективы и проблемы для преподавания и обучения», Андрей Комиссаров–основатель НПО «Игровое образование, Денис Федерякин–научный сотрудник НИУ ВШЭ.

Система виртуальной реальности (VR) – это технология, интегрирующая пользователя в вымышленный или воссозданный на основе реального мир с помощью компьютерного имитирования среды.

Особенности VR технологий позволяют использовать их во многих образовательных программах. Так, студенты–пилоты и водители могут отточить свои навыки на специальных тренажерах, симулирующих полет или поездку. VR формирует значимые профессиональные компетенции у будущих полицейских и следователей. С помощью технологий можно воссоздать условия для обучения специалистов в области ликвидации последствий стихийных бедствий, в области работы со сложными механизмами или роботами.

Кроме того, обучение с помощью технологий дополненной реальности не базируется лишь на индивидуальном пользовании. Обучающиеся могут взаимодействовать в трехмерной среде между собой. В этом случае использование VR входит не только в рамки образовательной деятельности, но и реализует воспитательную цель по повышению коммуникативных навыков учащихся. За счет активизации аудиовизуального способа репрезентации учебного материала информация лучше усваивается и качественнее преобразуется для дополнения профессионально и личностно значимых навыков.

Помимо вышеизложенного, технология дополненной реальности может быть полезной для формирования коммуникативных навыков у детей с особыми образовательными потребностями. Как показали исследования зарубежных ученых, эта система может становиться платформой для безопасной практики социальных навыков. Например, компания Floreo разработала сценарии VR, позволяющие практиковать следующие навыки: указание пальцем, построение социальных связей и зрительный контакт. Неоспоримым преимуществом такого метода является также то, что родители могут включаться в процесс работы ребенка в качестве сторонних наблюдателей (наблюдая с планшета) без риска быть замеченными и отвлечь внимание на себя.

Кратко VR можно охарактеризовать как систему наглядную, интерактивную и безопасную, что полностью соотносится с характерными чертами качественного образования. Однако не стоит забывать о минусах: часто средства виртуальной реальности дорогие, а VR шлемы нельзя назвать абсолютно комфортными, что важно при обучении. При длительном использовании они вызывают головную боль, тошноту. Поэтому для повсеместного применения в образовательной среде VR технологиям нужно развиваться, чтобы стать доступнее и комфортнее

Наравне с технологией дополненной реальности, в последнее десятилетие сфера образования наращивает интеграцию искусственного интеллекта, как нового инструмента реализации психолого–педагогических технологий. Терми-

нологически искусственный интеллект – это способность цифровых компьютеров или контролируемых роботами компьютеров решать задачи, которые обычно связывают с человеческими [1]. Как утверждают многие ученые, в том числе Стивен Даггэн, исследователь ИИ в образовании. Такие технологии играют большую роль в реализации персонализированного обучения, позволяют учиться в любом и месте и в любое время, что способствует демократизации образования и раскрытию потенциала обучающихся, которые не могут по каким-то причинам посещать школу в офлайн формате. Несомненно, такие технологии могут быть востребованы не только среди тех, кто учится, но и тех, кто учит. Полученные в процессе обучения с помощью ИИ данные, при их анализе, могут повысить эффективность работы в команде.

«Равенство, равноправие и доступность» – под таким лозунгом можно представить искусственный интеллект. Каждый может обучаться, причем по индивидуальному подходу. Однако здесь ИИ сталкивается с проблемой: не все страны и их отдельные регионы достаточно развиты в сетевой инфраструктуре. «Цифровой разрыв» в образовании особенно заметен в сравнении. Например, если в Северной Америке доступ к информации имеет 95% населения, то в Центральной Африке всего лишь 12%.

Искусственный интеллект практически используется в оценивании обучающихся. Так, с его помощью можно автоматизировать процесс генерирования предметных заданий. В реализации такого проекта (по русскому языку и литературе для учащихся) поучаствовал Денис Федерякин. С помощью простых алгоритмов были сгенерированы задания на выбор буквы, которая обозначает звонкий звук из нескольких вариантов. Такой способ подходит, когда есть определенный перечень правил, которые можно описать для искусственного интеллекта. С помощью обученных нейросетей создано задание на расставление предложений в правильном порядке, а также задание на выбор подходящей фразы на место пробела в предложениях. Здесь была использована RUGPT-3-языковая модель, обученная на мощном машинном обучении, которая при меньшем объеме информации, смогла создавать задания по литературе и русскому языку. В другом случае ИИ может самостоятельно проверять, например, эссе. С одной стороны, в таком случае будет отсутствовать субъективность со стороны преподавателя. С другой стороны, ИИ может не воспринять новые мысли, тем самым, исключая новаторство учащихся.

Как уже было сказано ранее: ИИ удобно использовать в анализе данных, то есть в аналитике. Во-первых, это помогает педагогам оценить, сколько времени потратит ученик на задание, контрольную или самостоятельную работу. Так, преподаватель сможет составить план работы на занятии. К проекту подключено около 30% московских школ, что дает ИИ достаточно информации для прогнозирования и анализа. В другом проекте – «01 Математика» – оценивается качество учебных заданий. ИИ проводит анализ о статистике неправильных ответов, средней скорости выполнения учащимся работы. В результате искусственный интеллект представляет отчет о неправильно или неточно составленных заданиях и тех, что плохо воспринимаются учениками [5].

Для удобства ведения конспекта ученики также могут воспользоваться ИИ. С помощью моделей 1) speechtotext–перевод речи в стенограмму, 2) BERT–вычленение из текста наиболее значимых предложений. Также эти ресурсы могут быть полезны методистам для создания карточек по теме.

Однако не стоит забывать, что ИИ не идеальны и при работе с ними стоит придерживаться определенных правил. Так, педагогу следует контролировать качество работы искусственного интеллекта, придерживаться принципа этичности, помнить про человечность при работе с такой системой. Оставить ИИ в качестве единственного «учителя» не имеет ни смысла, ни возможности: в любом случае для эффективной работы нужен наставник, контролирующий обучение ребенка с помощью этих технологий.

Стоит рассмотреть влияние ИИ на детей. На примере ChatGPT заметно обращение учеников к ИИ для выполнения домашнего задания. Учащийся перестает думать и анализировать самостоятельно. С точки зрения физиологии, школа–это время активной мозговой деятельности ученика, поэтому решением задач ученик должен заниматься без помощи ИИ.

Таким образом, ИИ и VR технологии не способны полностью заменить педагогов и нельзя однозначно назвать их проявлением антиутопии или идеалом образования. Они имеют дополнительный характер и могут применяться в качестве специального образования (обучение конкретным навыкам учащихся) или для облегчения разработки заданий и анализа работы обучающихся. Конечно, есть и минусы таких технологий, но развитие нейросетей и VR не останавливать, поэтому и педагогам, и обучающимся стоит научиться применять их продуктивно и эффективно.

ЛИТЕРАТУРА

1. Большой психологический словарь / Сост. и общ. ред. Б. Мещеряков, В. Зинченко. – СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК. – 2003. – 672 с.
2. Даггэн С. Искусственный интеллект в образовании: Изменение темпов обучения. Аналитическая записка ИИТО ЮНЕСКО / Ред. С.Ю. Князева; пер. с англ. – М.: Институт ЮНЕСКО по информационным технологиям в образовании, 2020.
3. Нежебицкая И. А. Влияние виртуальной реальности на подростков // Молодой ученый. – 2017. – № 51 (185). – С. 259–262.
4. Рахматуллаев А.Н. и др. Технология виртуальной реальности // Молодой ученый. – 2021. – № 18 (360). – С. 50–58.
5. Масланов Е.В. Цифровизация и развитие информационно-коммуникационных технологий: новые вызовы или обострение старых проблем? // Цифровой ученый: лаборатория философа. – 2019. – Т.2. – №1. – С. 6-21.

Д.Е. ТЕРЕНТЬЕВ
Научный руководитель – **Е.А. МАГОМЕДОВА**

ОСОБЕННОСТИ ЦИФРОВЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ПЕДАГОГА В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

***Аннотация.** В данной статье обосновывается потребность в расширении понятия педагогической цифровой компетентности, необходимой для эффективного, безопасного и этичного взаимодействия студентов в различных средах, все более медиатизированных цифровыми технологиями. В статье предложен перечень цифровых профессиональных компетенций, которыми должен обладать современный педагог. Понимание важности внедрения структуры цифровой компетентности на современном этапе является долгом каждого преподавателя, которому требуется обладать последовательными и глубокими знаниями о целях, объеме и сущности цифрового обучения.*

***Ключевые слова:** цифровая компетентность, образовательный процесс, профессиональная деятельность, цифровая грамотность учащихся, цифровая компетентность преподавателя, компетенция.*

D.E. TERYTYEV
Scientific supervisor – E.A. MAGOMEDOVA

FEATURES OF DIGITAL COMPETENCIES OF A TEACHER IN THE CONDITIONS OF DIGITALIZATION OF THE EDUCATIONAL PROCESS

***Abstract.** This article substantiates the need to expand the concept of pedagogical digital competence necessary for effective, safe and ethical interaction of students in various environments increasingly mediatized by digital technologies. The article offers a list of digital professional competencies that a modern teacher should possess. Understanding the importance of implementing the structure of digital competence at the present stage is the duty of every teacher who needs to have consistent and in-depth knowledge about the goals, scope and essence of digital learning.*

***Key words:** digital competence, educational process, professional activity, digital literacy of students, digital competence of a teacher, competence.*

«Цифровая компетентность» часто воспринимается как «неоднозначная» концепция, поскольку изменяются основания, возможности и проблематика, а также контекстуальные и социальные условия. Тем не менее в науке были предприняты определенные шаги для описания смысла данной концепции. Например, были выделены пять сфер цифровой компетентности: информационное и цифровое владение; коммуникация и кооперация; генерирование цифрового контента; безопасность; решение проблем [1].

Согласно определённым публикациям, сфера «цифровых ресурсов» включает в себя компетенции, такие как идентификация, анализ и выбор цифровых ресурсов, создание, модификация и управление цифровыми ресурсами, обеспечение безопасности, защита ресурсов и информации, а также правильное и безопасное совместное использование цифровых ресурсов [6].

В отличие от предыдущего источнике утверждается, что цифровая компетентность охватывает не только обязанности конкретного преподавателя, но и является составной частью процесса цифровизации всего учебного заведения [8].

С точки зрения педагогики обучение студентов, освоивших цифровые технологии, традиционно подразумевало акцент на технических навыках при работе с цифровыми инструментами и системами, признанными подходящими

для образовательного контекста, и на определении способов их применения в конкретных образовательных ситуациях. При применении такой модели учитывается тот факт, что преподаватели уже обладают в полной мере набором основных компетенций.

Однако данный подход подвергся критике за узкоспециализированный фокус, неспособность учитывать быстро меняющиеся социокультурные условия применения технологий, а также неэффективное применение технологий. Были выявлены ограничения из-за чрезмерно технического уклона, который пренебрегает более широкими аспектами, включая этические, цифровое гражданство, здоровье, благосостояние, безопасность и социальные составляющие [5].

Позднейшие исследования приглашают к переосмыслению достижений в области цифровой компетентности в педагогическом образовании, предложив отойти от текущего упора на цифровую грамотность, сосредоточенную на навыках, в сторону более обширных моделей цифровых компетенций, которые учитывают более многообразные знания, способности и предпочтения, необходимые преподавателям. Так, цифровая компетентность является не просто знанием того, как обращаться с устройствами и приложениями, но и тесно связана с коммуникативными навыками через ИКТ (информационно-коммуникационные технологии), а также с навыками в области информационных технологий. Рациональное и здоровое применение ИКТ требует специфических знаний и отношения к правовым и этическим аспектам, конфиденциальности и безопасности, а также понимания роли ИКТ в обществе и сбалансированного отношения к технологиям [2].

Так, компетенции в информационной сфере необходимы для включения в комплекс компетенций преподавателя XXI века с целью улучшения результативности образовательной деятельности и обеспечения постоянного профессионального развития. Таким образом, цифровая компетентность преподавателя может быть определена как способность преподавателя применять и передавать знания, стратегии, навыки и отношение к образовательному процессу и использованию цифровых технологий в конкретных ситуациях профессиональной деятельности с целью: а) поддержки приобретения цифровых навыков у учащихся; б) осуществления процессов улучшения цифровых инноваций в обучении в соответствии с потребностями цифровой эпохи; в) поддержки профессионального развития преподавателей в соответствии с изменениями, происходящими в обществе и образовательных учреждениях. Так, цифровая компетентность преподавателя представляет собой набор знаний и умений, которые преподаватель должен разрабатывать, внедряя цифровые технологии в профессиональную деятельность [3].

Цифровизация учебной среды подразумевает интеграцию цифровых технологий в различные аспекты деятельности образовательного учреждения, что в свою очередь обуславливает необходимость профессиональной подготовки педагогического состава, разработки и оценки их цифровой компетентности, а также сосредоточивает внимание на развитии цифровой грамотности учащихся. Внедрение цифровых технологий в образовательный процесс направлено на

улучшение педагогических методов и подходов, предоставляя новые возможности для индивидуализации обучения учащихся.

Цифровые технологии также позволяют сформировать новые компетенции и у студентов. Например, при обучении студентов юридических направлений могут использоваться конструкторы договоров. Помимо этого, в рамках учебных занятий можно формировать навыки работы студентов с различными информационными ресурсами, в том числе с ресурсами органов государственной власти, а также навыки изучения правовых актов различных уровней – как нормативных, так и правоприменительных (судебные решения), а также возможность изучения экспертных заключений.

Современные исследования рассматривают цифровую компетентность преподавателя как продолжение эволюции их компетенции в области информационно-коммуникационных технологий (ИКТ), которая, согласно профессиональному педагогическому стандарту, является неотъемлемым качеством педагога в современной дидактической среде. Эта компетентность служит основой для формирования цифровой грамотности учащихся [9].

В современном обществе педагогическим работникам приписывается особая роль в адаптации цифровых инноваций с целью улучшения качества обучения. Тенденция к формированию высокотехнологичной цифровой образовательной среды в образовательных организациях подчеркивает важность профессиональной группы «преподаватель», которая «обогащает данную среду, определяя ее характер в процессе реализации, адаптирует новые инструменты для достижения дидактических целей»[3].

Определяющим началом при этом становится цифровая компетентность педагога. Отмечается, что в этом смысле «резонно целеполагать, планировать, обнаруживать новые смыслы подготовки педагогов именно в плоскости цифровизации образовательной реальности» [4].

Таким образом, можно сделать вывод, что в условиях цифровизации образовательного процесса роль педагога становится еще более многогранной и требует от него освоения новых компетенций. Современный педагог должен не только передавать знания, но и владеть современными цифровыми инструментами, адаптировать обучение к быстро меняющемуся цифровому миру и создавать условия для развития цифровой грамотности у студентов. Особенности цифровых компетенций педагога включают в себя технологическую грамотность, умение интегрировать цифровые ресурсы в учебный процесс, обладание критическим мышлением и готовность к постоянному профессиональному развитию в цифровой среде. Эти компетенции становятся приоритетными для успешной работы педагогов в XXI веке.

ЛИТЕРАТУРА

1. Горяинов А.Н. Коллекция кейсов и инструментов для оценки цифровых компетенций в рамках программы DigComp // Цифровая трансформация образования: сборник материалов 2-й Межд. науч.-практ. конф., Минск, 27 марта 2019 г. / Отв. ред. А.Б. Бельский. – Минск: ГИАЦ Минобразования, 2019. – 423 с. – С. 329-331.

2. Игнатъев В.П. и др. ИКТ компетентность педагога как основа цифровой грамотности обучающихся // Современные проблемы науки и образования. – 2020. – № 2 [Электронный ресурс]. – URL: <http://science-education.ru/ru/article/view?id=29709> (дата обращения: 12.11.2020).
3. Макаренко А.Н. и др. Цифровые горизонты развития педагогического образования // Высшее образование в России. – 2020. – Т. 29. – № 6. – С. 113–121.
4. Пучковская Т.О. Компетенции педагога в контексте глобальных тенденций цифровой трансформации процессов в системе образования // Педагогика информатики. – 2020. – №. 3. – С. 1–15 [Электронный ресурс]. – URL: http://pcs.bsu.by/2020_3/4ru.pdf; <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=44329220>.
5. Воронина Ю.В. Цифровая грамотность педагога: анализ содержания понятия и структура [Электронный ресурс]. – URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=41658056> (дата обращения: 12.11.2020).
6. Васильева А.А. Цифровые компетенции педагога в свете современной системы образования [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=42574694> (дата обращения: 12.11.2020).
7. Фулджер Т. и др. Цифровые компетенции учителей и преподавателей // Журнал технологий в педагогическом образовании. – 2017. – № 25 (4). – 413–448.
8. Аймалетдинов Т.А. Цифровая грамотность российских педагогов. Готовность к использованию цифровых технологий в учебном процессе. – М.: НАФИ, 2019. – 84 с.
9. Сумароков В.К. Цифровая компетенция педагога // Педагогическое мастерство: материалы XVI Междунар. науч. конф. (г. Казань, ноябрь 2021 г.). – Казань: Молодой ученый, 2021. – С. 8-12. – URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/405/16733/> (дата обращения: 18.10.2023).

И.Г. ТУЧКОВА

ЦИФРОВАЯ ГРАМОТНОСТЬ СОВРЕМЕННОГО ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВУЗА

Аннотация. Статья затрагивает необходимость повышения цифровой грамотности преподавателей вуза. Указаны три уровня, на которых должна проводиться работа. Описаны критерии оценки цифровой грамотности преподавателя. Перечислены факторы, мотивирующие преподавателей к освоению информационно-коммуникационных технологий.

Ключевые слова: цифровая среда, цифровизация, преподаватель вуза, цифровая компетентность.

I.G. TUCHKOVA

MODERN HIGHER SCHOOL LECTURER'S DIGITAL COMPETENCE

Abstract. The article touches upon the necessity of improving higher school lecturers' digital competence. Three levels at which work should be carried out are mentioned. Assessment criteria of higher school lecturers' digital competence are described. Factors motivating higher school lecturers to mastering information and communication technologies are listed.

Key words: digital environment, digitization, higher school lecturer, digital competence.

Повсеместное внедрение информационно-коммуникационных технологий (ИКТ), цифровизация экономики и регулярное появление новых, все более современных гаджетов, влияет на все сферы современной жизни. Если раньше в системе высшего образования лишь преподавание технических предметов требовало использование цифровых технологий, то теперь даже гуманитарные дисциплины предусматривают применения различных технических средств.

Однако, многие преподаватели высшей школы до сих пор плохо ориентируются в использовании цифровых технологий и их применении для занятий со студентами. Дело в том, что в эпоху цифровизации преподаватель становится не только источником знаний и информации, но и берет на себя функции администрирования занятий, то есть сопровождает студентов, имеющих доступ к Интернет-источникам. Период пандемии, когда вся система высшего образования была вынуждена перейти на онлайн занятия, показал, что не все педагоги в достаточной мере обладают цифровой компетентностью.

Современные ученые и методисты уже давно исследуют данную проблему. А.А. Конкин считает, что для формирования высокого уровня цифровой компетентности педагогов вузов Российской Федерации необходимо принятие мер на трех уровнях образовательной вертикали [3, с. 121].

1. Профессорско-преподавательский состав (ППС).

Преподаватели должны быть не только в курсе новых образовательных технологий, но и последних разработок в отношении программного обеспечения и инновационных образовательных приложений. Необходимо совершенствовать навыки поиска и проверки информации, полученной из Интернет-ресурсов и стремиться к ежедневному использованию информационных технологий в учебном процессе. Большое значение здесь имеет самообразование ППС и обмен опытом между коллегами.

2. Руководители вузов.

Основной задачей руководства вузов является повышение интереса ППС к цифровым образовательным технологиям. Это может быть осуществлено через создание комфортных рабочих условий и наглядную демонстрацию возможности цифровых инструментов. Также необходимо проведение программ повышения квалификации (ППК) и программ профессиональной переподготовки (ППП), обучающихся непосредственно работе с Интернет-ресурсами и платформами, предназначенными для обучения студентов.

3. Государственные органы.

Политика государственных органов в отношении повышения цифровой грамотности педагогов вузов должна стимулировать инициативы, выдвигаемые в отношении внедрения цифровых инструментов в учебный процесс, а также способствовать проведению ППК и ППП, связанных с формированием и совершенствованием знаний и практических навыков использования новейших цифровых обучающих платформ и формированием критического мышления [3, с. 121].

И.Н. Авилкина предлагает следующие критерии оценки цифровой грамотности педагога: отношение к инновациям, компьютерная грамотность, информационная грамотность, коммуникативная компетентность.

Отношение к инновациям. Данный критерий включает в себя осознание необходимости технологических инноваций в работе; умение работать с новыми современными приложениями, программами и гаджетами.

Компьютерная грамотность. Знание технического содержания современного компьютера и основных принципов его работы; способность разобраться в

любой новой образовательной платформе; осознание цели использования цифровых технологий.

Информационная грамотность. Осознание влияния информации на жизнь и работу современного человека; умение находить информацию на различных Интернет-ресурсах и анализировать ее; понимание преимуществ и недостатков цифровизации.

Коммуникативная компетентность. Понимание различия между общением с применением ИКТ от коммуникацией лицом к лицу с собеседником; хорошее владение современными средствами коммуникации; знание норм общения и этики коммуникации в цифровой среде [1, с. 6-7].

Одним из способов повышения цифровой грамотности ППС вузов является организация и проведение курсов повышения цифровой грамотности. По мнению Э.Ф. Зеера, Н.В. Ломовцевой, В.С. Третьяковой, существует ряд факторов, мотивирующих ППС вузов к освоению такого рода курсов.

1) Желание соответствовать требованиям руководства.

2) Потребность активно участвовать в том, что происходит в их профессиональной жизни, и адаптироваться к изменениям, происходящим в системе высшего образования.

3) Желание продвинуться по карьерной лестнице и улучшить свое материальное положение.

4) Необходимость повысить уровень своей компетентности.

5) Потребность в приобретении новых навыков и умений.

6) Проявление познавательного интереса.

7) Потребность в самореализации, повышение уверенности в себе и т.п. [2, с. 33].

Сейчас в большинстве вузов письменная коммуникации между преподавателем и студентами происходит в рамках личного кабинета. Преподаватель может написать электронное письмо всей группе, например, когда производит рассылку материалов для работы в семестре или дополнительных заданий, или отдельным студентам, если оповещает их, например, о дате пересдачи. Для проведения дистанционных занятий и консультаций возможно использование различных платформ, например, Webinar, Сферум, Телемост и т.д.

Уже сейчас современный преподаватель может освоить, например, онлайн-редактор таблиц Google, онлайн-редактор изображений Image Candy, интерактивный набор приложений для создания мультимедиа контента Adobe Express, генератор пошаговых инструкций Scribe и электронный экран для управления занятием [4, с. 280].

Применение мультимедиа технологий на занятиях в вузе имеет ряд преимуществ для обучающегося, а именно, доступность изучаемого материала в любое время суток; возможность протестировать свои знания онлайн и подготовиться к рубежному контролю; видео-уроки подают изучаемый материал в форме, которая более интересна, чем традиционные занятия; можно самостоятельно выбирать темп изучения заданной темы; наличие большого количества заданий для отработки различных грамматических явлений; творческий характер обучения [5, с. 299].

Таким образом, работа по повышению цифровой грамотности преподавателей вузов должна проводиться как самими преподавателями, так и руководством вузов. Преподаватели должны менять существующие установки в отношении применения современных цифровых технологий в учебном процессе, осваивать новые технологии и быть в курсе последних инноваций в этой сфере, а в вузах должно быть предусмотрено регулярное проведение курсов повышения цифровой квалификации ППС.

ЛИТЕРАТУРА

1. Авилкина И.Н. Цифровая грамотность преподавателя иностранного языка в онлайн-эпоху: формирование и развитие // Вестник Сибирского института бизнеса и информационных технологий. – 2021. – Т. 10. – № 3. – С. 4-11 [Электронный ресурс]. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tsifrovaya-gramotnost-prepodavatelya-inostrannogo-yazyka-v-onlayn-epohu-formirovanie-i-razvitie/viewer> (дата обращения: 23.09.2023).
2. Зеер Э.Ф. и др. Готовность преподавателей вуза к онлайн-образованию: цифровая компетентность, опыт исследования // Педагогическое образование в России. – 2020. – № 3. – С. 26-39 [Электронный ресурс]. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/gotovnost-prepodavateley-vuzak-onlayn-obrazovaniyu-tsifrovaya-kompetentnost-opyt-issledovaniya/viewer> (дата обращения: 22.09.2023).
3. Конкин А.А. Проблема цифровой грамотности преподавателя вуза XXI века // Вестник Омского государственного педагогического университета. Гуманитарные исследования. – 2020. – № 3(28). – С. 118-122 [Электронный ресурс]. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/problema-tsifrovoy-gramotnosti-prepodavatelya-vuza-xxi-veka> (дата обращения: 22.09.2023).
4. Рыбак М.И. Подготовка будущего преподавателя к использованию информационно-коммуникативных технологий в обучении иностранным языкам // Реализация идейного потенциала историко-педагогического знания в контексте современной образовательной политики: Сборник научных трудов Международной научно-практической конференции - XXXVI сессии Научного совета по проблемам истории образования и педагогической науки при отделении философии образования и теоретической педагогики Российской академии образования, Оренбург, 28–30 сентября 2023 года. – Оренбург: ГАУ ДПО «ВГАПО», 2023. – С. 277-281 [Электронный ресурс]. – URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=54363742> (дата обращения: 22.09.2023).
5. Тучкова И.Г., Мозгачева А.С. Обучение иностранным языкам с применением дистанционных технологий в неязыковых вузах // Актуальные проблемы и современные технологии преподавания иностранных языков в неспециальных вузах: Сборник научных статей XVI Всероссийской с международным участием научно-практической конференции, Воронеж, 22–23 марта 2023 года / Под редакцией А.В. Сыроева и др. – М.: РИТМ: издательство, технологии, медицина, 2023. – С. 297-300 [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=53864048> (дата обращения: 20.09.2023).

Ю.Б. ЦВЕРКУН

ОБУЧЕНИЕ АУДИРОВАНИЮ НА ЗАНЯТИЯХ ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ В ВУЗЕ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВИЗАЦИИ

Аннотация. Данная статья посвящена изучению особенностей обучения аудированию на занятиях по английскому языку в вузе в контексте процессов цифровизации в образовании. Автор предлагает ряд методов применения цифровых технологий в развитии навыков аудирования у обучающихся и анализирует преимущества использования данных методов.

Ключевые слова: цифровизация, аудирование, английский язык, цифровые технологии, интерактивное аудирование.

TEACHING LISTENING IN ENGLISH CLASS AT UNIVERSITY IN THE CONTEXT OF DIGITALIZATION

***Abstract.** The article is devoted to a study of the specifics of developing students' listening skills in English classes in the conditions of digitalization processes in the field of higher education. The author offers a number of methods of applying digital technologies to the process of developing students' listening skills. Moreover, the advantages of using these methods are considered in the paper.*

***Key words:** digitalization, listening, English, digital technologies, interactive listening.*

В XXI веке одной из основных тенденций в сфере образования является применение цифровых технологий на всех этапах обучения и во всех предметных областях, в частности при обучении иностранным языкам. В условиях активных процессов глобализации и, как следствие, возрастающей роли английского языка как языка межнационального общения, все большую значимость приобретает усовершенствование всех навыков владения английским языком. В данной статье речь идет о совершенствовании навыков аудирования в условиях все большей популяризации цифровых технологий в процессе обучения. Необходимость изучить особенности применения цифровых технологий в процессе развития у студентов навыков аудирования на занятиях по английскому языку и объясняет актуальность данной работы.

Феномен цифровизации в области образования уже стал объектом исследования в работах многих исследователей [3; 4; 6 и др.]. Более того, развитию навыков аудирования на занятиях по иностранному языку посвящены труды отечественных исследователей. Так, например, в статье Т. Ю. Залавиной исследуется роль использования реальных аутентичных материалов для совершенствования навыков аудирования, а также подчеркивается сложность задачи преподавателя – адаптировать уровень сложности материала к уровню владения языком студентов [1]. В исследовании М. Г. Калининой представлен опыт создания и применения в образовательном процессе цифровых технологий и интерактивных упражнений при обучении иностранному языку в вузе [2]. В работе Е. М. Сафоновой приведены доступные цифровые технологии в составе зарубежных и отечественных учебно-методических комплексов для обучения английскому языку [5]. В предлагаемой работе в фокусе исследования находятся основные методы совершенствования навыков аудирования в процессе обучения английскому языку в вузе, применяемые в 2023 году.

Цифровые технологии предлагают широкий спектр возможностей для улучшения обучения аудированию на занятиях по английскому языку. Вот несколько примеров, как они могут быть использованы:

1) Аудио и видео материалы. Использование аудио и видео материалов становится ключевым в обучении аудированию. Цифровые ресурсы, такие как аудиокниги, подкасты, видеоролики, аудиоуроки, песни и фильмы, предлагают аутентичные материалы на английском языке, которые помогают студентам развивать навыки слушания и понимания на слух. Примерами таких цифровых

ресурсов являются Voice of America Learning English, Duolingo, Memrise, British Council, TED, Puzzle English, The English We Speak, This American Life и другие.

2) Интерактивные упражнения. С помощью цифровых приложений и платформ можно создавать интерактивные упражнения для тренировки аудирования. Эти упражнения могут включать задания на выбор правильного ответа, заполнение пропусков, распознавание речи и многое другое. Они помогают студентам развивать навыки понимания речи на слух, а также способствуют развитию словарного запаса и грамматической точности. Для создания упражнений этого типа могут быть использованы VR-технологии.

3) Транскрипты и субтитры. Цифровые инструменты позволяют создавать транскрипты и субтитры для аудио и видео материалов, что помогает студентам понять сложные фразы и улучшить произношение. Субтитры также могут быть использованы для сопоставления написанного и сказанного, что помогает развивать связь между написанным и устным английским языком. Для создания субтитров могут быть использованы следующие приложения: Subtitle Edit, VisualSubSync, Subtitle Workshop, SubtitleCreator и т.д.

4) Распознавание речи. Существуют цифровые инструменты, которые могут распознавать речь студента и давать обратную связь по произношению и пониманию. Эти инструменты могут помочь студентам улучшить свою артикуляцию, интонацию и понимание произнесенной речи. Для осуществления данной цели рекомендуется применение VR-технологий.

5) Виртуальные классы и чаты. Цифровые платформы для обучения английскому языку позволяют проводить виртуальные классы и чаты, где студенты могут прослушивать и комментировать аудио и видео материалы, что дает возможность практиковать навыки аудирования в реальном времени, а также участвовать в дискуссиях и общении с другими студентами. В качестве таких платформ могут быть использованы Google Classroom, Moodle и др.

Таким образом, цифровые технологии в обучении аудированию на занятиях по английскому языку могут сделать процесс более интерактивным, доступным и эффективным. Благодаря применению цифровых технологий в учебном процессе студенты получают возможность работать с разнообразными аутентичными материалами, обратной связью и взаимодействовать в онлайн-среде, развивая свои навыки аудирования и понимания речи на слух.

ЛИТЕРАТУРА

1. Залавина Т.Ю. Значимость развития цифровых навыков и цифровых образовательных технологий при обучении аудированию // *Художественное произведение в современной культуре: творчество – исполнительство – гуманитарное знание: Сборник статей и материалов / Составитель А. С. Макурина.* – Челябинск: Южно-Уральский государственный институт искусств им. П.И. Чайковского, 2020. – С. 263-267.
2. Калинина М.Г. Цифровые технологии в обучении аудированию и говорению на занятиях по немецкому языку // *Актуальные проблемы лингвистики и лингводидактики в современном иноязычном образовании.* – 2023. – № 1. – С. 240-245.
3. Орешкина А.К. Методологические основания развития непрерывного образования в условиях цифровизации образования // *Современные проблемы профессионального и высшего образования: состояние и оценка.* – М.: Экон-Инфор, 2019. – С. 68-77.

4. Полякова Е.С. Цифровизация образования как главный тренд российского образования // Современные тенденции развития молодёжной среды: проблемы, вызовы, перспективы: Материалы межвузовской научно-практической конференции, Нижний Новгород, 16 марта 2022 года. – Нижний Новгород, 2022. – С. 208-211.
5. Сафонова Е.М. Использование цифровых технологий для развития навыка аудирования на английском языке // Вестник Московской международной академии. – 2021. – № 1. – С. 174-183.
6. Тоискин В.С. и др. Цифровизация педагогического образования в контексте цифровой трансформации образования: сущность, структура и меры по обеспечению практической реализации // Международный научный журнал. – 2022. – № 2(83). – С. 119-131.

РАЗДЕЛ 4
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ УЧИТЕЛЯ
КАК ФАКТОР АКАДЕМИЧЕСКОЙ УСПЕШНОСТИ УЧАЩИХСЯ
С ТРУДНОСТЯМИ В ОБУЧЕНИИ

Л.А. БУТОВА
Т.В. ГРИДНЕВА

ПРИМЕНЕНИЕ КЕЙС-ТЕХНОЛОГИЙ В КОРРЕКЦИИ ТРУДНОСТЕЙ
ОБУЧЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ
С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ

***Аннотация.** В статье рассматривается применение кейс-технологий в процессе обучения младших школьников с особыми образовательными потребностями. Описываются трудности, с которыми сталкиваются такие ученики в образовательном процессе, а также возможности кейс-метода в их преодолении и коррекции.*

***Ключевые слова:** кейс-технологии, ученик с особыми образовательными потребностями, трудности обучения, образовательный процесс.*

L.A. BUTOVA
T.V. GRIDNEVA

APPLICATION OF CASE TECHNOLOGIES TO CORRECT LEARNING
DIFFICULTIES IN JUNIOR SCHOOLCHILDREN
WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS

***Abstract.** The article discusses the use of case technologies in the process of teaching primary schoolchildren with special educational needs. The difficulties that such students face in the educational process are described, as well as the possibilities of the case method in overcoming and correcting them.*

***Key words:** case technology, student with special educational needs, learning difficulties, educational process.*

В современном обществе все больше внимания уделяется образованию, особенно в отношении детей с особыми образовательными потребностями. В связи с этим, возникает необходимость внедрения новых методов и подходов, которые помогут успешно корректировать трудности обучения младших школьников и обеспечить их полноценное развитие. Кейс-технологии являются одним из эффективных инструментов, отвечающих данным требованиям.

Кейс-технология в образовании – это метод обучения, основанный на анализе реальных учебных ситуаций, разработанных на основе фактического материала. Учащиеся изучают представленную ситуацию, отражающую практическую проблему, требующую применения определённых знаний. Как правило, задачи, поставленные в таких ситуациях, не имеют единственно верных решений [3, с. 54].

Школьник с особыми образовательными потребностями – это ребёнок, имеющий физические и/или психические недостатки, существенные отклонения от нормального физического и психического развития, вызванные серьёзными врождёнными или приобретёнными дефектами. Вследствие этого он нуждается в специальных условиях для обучения и воспитания.

В ходе учебного процесса ученики с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) могут сталкиваться со следующими трудностями: сложности в усвоении учебного материала, сниженный запас сведений и представлений об окружающем мире, отсутствие элементарных навыков общения, повышенная впечатлительность (тревожность), повышенная утомляемость, сниженная концентрация внимания, выраженные трудности социальной адаптации. У некоторых детей отмечают также повышенную возбудимость, беспокойство, склонность к вспышкам раздражительности, упрямству.

Кейс-технологии могут стать одним из способов преодоления трудностей обучения, с которыми сталкиваются школьники с особыми образовательными потребностями.

Кейс-технологии в образовательном процессе младших школьников с ОВЗ можно использовать как на уроках ознакомления с окружающим миром, речевой практики, трудового обучения, так и во внеурочной деятельности. Кейсы, объединяя в себе технологии развивающего обучения, органично вписываются в учебный процесс.

Особенностью метода кейс-технологий является создание проблемной ситуации и ее последовательное решение, в ходе которого формируется умение действовать в определенных условиях. Этот метод помогает младшим школьникам анализировать ситуации, находить оптимальные пути решения, планировать собственные действия, давать оценку своим действиям, совершенствовать коммуникативные умения, формировать навык работы с информационными источниками [1, с. 216].

Содержание кейса должно отвечать следующим требованиям: иллюстрировать типичные ситуации, быть целенаправленным, иметь определенный уровень сложности, развивать аналитические способности, стимулировать обсуждение и иметь несколько решений.

Все типы кейсов обладают схожей структурой, которая включает: ситуацию, предысторию, уточнения ситуации, вопросы или задачи от учителя для работы с кейсом и приложения (иллюстрации, раздаточный материал) [2, с. 56].

Можно выделить следующие преимущества использования кейс-технологий в обучении младших школьников:

- индивидуализация обучения. Кейс-технологии позволяют учителям создавать кейсы, адаптированные к конкретным потребностям учащихся, что способствует более эффективному обучению каждого ребенка;
- развитие навыков решения проблем. Через анализ кейсов обучающиеся учатся решать реальные задачи, что способствует развитию критического мышления;
- практическое применение знаний. Кейс-технологии помогают детям применять полученные знания на практике, делая процесс обучения более интересным и эффективным;
- содействие социальной адаптации. Работа в группах над кейсами способствует развитию социальных навыков, таких как сотрудничество, обмен мнениями и уважение к мнению других.

Приведем пример использования кейс-технологии на тему «Домашние и дикие птицы» в рамках ознакомления с окружающим миром (для младших школьников с задержкой психического развития). Вопросы для обсуждения могут включать: в чем сходство между индюками и павлинами по внешнему виду? В чем отличие? Как человек ухаживает за этими птицами? Приложение к кейсу будет содержать: статью о павлине в детской энциклопедии, карточки с изображениями частей тела индюка и павлина в парном формате, фотографии человека, ухаживающего за домашними птицами.

Таким образом, использование кейс-технологий является эффективным инструментом для коррекции трудностей обучения и обеспечения полноценного развития детей с особыми образовательными потребностями, так как этот метод позволяет создать условия, в которых учащиеся могут применять полученные знания на практике, развивать критическое мышление и коммуникативные навыки. Кроме того, работа с кейсами помогает ученикам лучше понимать материал и преодолевать психологические барьеры, связанные с обучением.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бухаркина М.Ю., Полат Е.С. Современные педагогические и информационные технологии в системе образования: Учебное пособие. – М.: Академия, 2010. – 368 с.
2. Степанов С.Ю. и др. К разработке системы психолого-педагогических технологий повышения успеваемости школьников с проблемами здоровья // Современное образование. – 2018. – № 3. – С. 51-60. [Электронный ресурс]. – URL: https://nbpublish.com/library_read_article.php?id=25585
3. Шабанова И.А., Ковалёва, С.В. Кейс-технология в современном образовании // Сборники конференций НИЦ Социосфера. – 2014. – № 31. – С. 53-57.

А.А. ВЕРЕЙКИНА
М.В. КОРОВОВА

ПОДРОСТКОВЫЙ АЛКОГОЛИЗМ И НАРКОМАНИЯ

Аннотация. В статье была рассмотрена актуальная проблема среди подростков, употребляющих алкогольные напитки и наркотические средства. Работа по предупреждению подростковой наркотизации должна проводиться на всех уровнях, важен межведомственный подход и работа не только с подростками, но и с родителями и педагогами.

Ключевые слова: подростки, алкоголизм, наркомания, семья, школа, друзья.

A.A. VEREYKINA
M.V. KOROBOVA

TEENAGE ALCOHOLISM AND DRUG-ABUSE

Abstract. In this article, an urgent problem was considered among adolescents who use alcoholic beverages and narcotic drugs. Work on the prevention of adolescent drug addiction should be carried out at all levels, an interdepartmental approach is important and work not only with adolescents, but also with parents and teachers.

Key words: teenagers, alcoholism, drug-abuse, family, school, friends.

Подростковый алкоголизм и наркомания — это одна из самых острых проблем современности. К сожалению, многие подростки начинают употреблять алкоголь и наркотики еще в школьном возрасте, что может привести к серьезным психологическим проблемам. Изучение психологических проблем, связанных с подростковым алкоголизмом и наркоманией, имеет большое значение для разработки эффективных методов профилактики и лечения.

Одна из главных причин подросткового алкоголизма и наркомании — это желание попробовать что-то новое, быть в тренде или просто не устоять перед групповым давлением. Многие подростки не понимают, какой опасности они подвергают свое здоровье и будущее, начиная употреблять алкоголь и наркотики.

Что касается психологических проблем, связанных с подростковым алкоголизмом и наркоманией, то они включают в себя следующие факторы:

- Низкая самооценка: подростки, страдающие от алкоголизма или наркомании, часто имеют низкую самооценку и низкую уверенность в себе. Это может привести к депрессии и другим психологическим проблемам.

- Проблемы во взаимоотношениях: подростки, употребляющие алкоголь или наркотики, могут иметь проблемы в отношениях с семьей, друзьями и другими людьми. Они могут стать агрессорами или и вовсе изолироваться от окружающих [7].

- Проблемы со здоровьем: алкоголь и наркотики могут нанести серьезный вред здоровью подростков. Они могут стать более подверженными инфекциям, иметь проблемы с заболеваниями печени и других органов, а также стать более склонными к различным заболеваниям.

- Проблемы в школе: подростки могут пропускать занятия, иметь плохие оценки и иметь проблемы с концентрацией.

- Проблемы с законом: принятие алкоголя и наркотиков подростками является противозаконным и может привести к серьезным юридическим последствиям. Став преступниками, подростки обречены иметь проблемы с законом всю оставшуюся жизнь [1].

Теперь рассмотрим факторы, связывающие психологические особенности подростков, влияющие на их склонность к употреблению алкоголя и наркотиков, с риском развития зависимости.

В первую очередь, это повышение уверенности в себе: некоторые подростки могут начать употреблять алкоголь или наркотики, чтобы повысить свою уверенность в себе и преодолеть ощущение низкой самооценки ввиду того, что вещества временно улучшают настроение и снимают психологические барьеры. Другие факторы включают в себя приобщение к девиантному поведению, самолечение и эмоциональное облегчение, а также влияние окружения: поиск подростком признания и поддержки в социуме [2].

Возникает вопрос: как бороться с подростковым алкоголизмом и наркоманией? Главное — это предотвращение. Для этого необходимо проводить профилактическую работу, включающую в себя психологическую поддержку и консультации, а также меры по сокращению доступности алкоголя и наркотиков для несовершеннолетних.

Важно также обеспечить подросткам поддержку и понимание со стороны семьи и общества, чтобы они могли преодолеть свои проблемы и избежать зависимости от алкоголя и наркотиков. Исследования показывают, что концепция управления семьей является центральной в этой этиологической модели. Эта концепция возникла из теории принуждения взаимодействия в семье, характеризующейся эмоциональной реакцией вместо целенаправленного воспитания [6].

Кроме того, нельзя недооценивать важность раннего выявления и эффективного управления стрессом у подростков для предотвращения развития алкоголизма и наркомании. Стресс является одним из ключевых факторов, влияющих на употребление веществ подростками. Подростки, испытывающие высокий уровень стресса, имеют большую вероятность начать употреблять алкоголь и наркотики. Стресс может быть как внешним (например, проблемы в семье или школе), так и внутренним (например, тревожность или депрессия). Действуя через изменение функционирования мозга и повышение уровня восприимчивости к веществам, оба этих типа стресса могут способствовать употреблению веществ подростками [5].

Что касается дальнейших исследований в области психологических проблем подросткового алкоголизма и наркомании, то можно выделить следующие их направления. Во-первых, это изучение роли семейных факторов в развитии подростковой алкоголизации и наркомании, включая взаимоотношения с родителями, семейную динамику и влияние семейных ценностей.

Во-вторых, важным направлением исследований является влияние социального окружения на склонность подростков к употреблению алкоголя и наркотиков, включая взаимодействие с друзьями, школьной средой и медиа [3].

Помимо уже названных векторов изучения области психологических проблем подросткового алкоголизма и наркомании, имеет смысл также выделить изучение психологических механизмов, лежащих в основе развития зависимости у подростков, включая мотивацию, саморегуляцию, восприятие риска и стресс; разработку и адаптацию эффективных методов профилактики и лечения наркозависимости у подростков, включая психотерапию, лекарственную терапию, реабилитацию и поддержку сообщества.

Наконец, в качестве еще одного из направлений исследований выступает анализ эффективности различных методов профилактики и лечения наркозависимости у подростков, включая оценку долгосрочных результатов и рецидивов [4].

Таким образом, подростковый алкоголизм и наркомания — это серьезные психологические проблемы, которые могут привести к серьезным последствиям. Поэтому очень важно обучать подростков здоровому образу жизни, предотвращать употребление алкоголя и наркотиков и оказывать помощь тем, кто уже страдает от зависимости.

ЛИТЕРАТУРА

1. Alison J. Boyd-Ball, Thomas J. Dishion, Michael Myers. Psychological Factors in Adolescent Substance Use // *J Ethn Subst Abuse*. – 2011. – Vol. 10(3). – P. 181-201.
2. Brown S.A., McGue M., Maggs J., Schulenberg J., Hingson R., Swartzwelder S., Tapert S.F. A developmental perspective on alcohol and youths 16 to 20 years of age // *Pediatrics*. – 2008. – Vol. 121 (Supplement 4). – P. 290-310.

3. Chassin L, Presson CC, Sherman SJ, Curran PJ. Social psychological factors in adolescent substance use and abuse // School psychology: A social psychological perspective. – NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.; Hillsdale, 1992. – P. 397-424.
4. Департамент образования и молодежной политики Ханты-Мансийского автономного округа – Югры Общество с ограниченной ответственностью «Профессиональный проект», Основы знаний о профилактике аддиктивного (зависимого) поведения Методическое руководство для специалистов [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.edunyagan.ru/files/organizaciyaprofilakticheskoydeyatel-nosti.pdf>.
5. Легинь Т.Ю. Подростковый алкоголизм: причины возникновения и лечение [Электронный ресурс]. – URL: <https://vashmedservis.com.ua/pidlitkovyyu-alkoholizm.php?lang=2>.
6. Локтева А.В. Формирование алкогольной зависимости в подростковом возрасте (биологические и психологические аспекты) // Вопросы журналистики, педагогики, языкознания. – 2012.
7. Пирязева М.В., Пикалова И.В. Особенности агрессивного поведения в подростковом возрасте // Социальные, педагогические и правовые аспекты защиты прав ребенка в современных условиях: Материалы Всероссийской научно-практической конференции, Липецк, 2 ноября 2022 года. – Липецк: Липецкий государственный педагогический университет имени П.П. Семенова-Тян-Шанского, 2022. – С. 155-159.

С.И. ВЛАДИМИРОВА
Е.С. БЫЧКОВА

СТРАТЕГИИ РЕШЕНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ПРОБЛЕМ РОДИТЕЛЕЙ ДЕТЕЙ С ИНВАЛИДНОСТЬЮ

***Аннотация.** Данная статья посвящается изучению особенностей взаимодействия учителя-дефектолога с родителями детей с ОВЗ (ограниченные возможности здоровья), а также описаны основные стратегии решения психологических и эмоциональных проблем родителей.*

***Ключевые слова:** особенности взаимодействия, ограниченные возможности здоровья, учитель-дефектолог, эмоциональное выгорание.*

S.I. VLADIMIROVA
E.S. BYCHKOVA

STRATEGIES FOR SOLVING PSYCHOLOGICAL PROBLEMS OF PARENTS OF CHILDREN WITH DISABILITIES

***Abstract.** This article is devoted to the study of the peculiarities of the interaction of a teacher-defectologist with parents of children with disabilities (limited health opportunities), and also describes the main strategies for solving psychological and emotional problems of parents.*

***Key words:** features of interaction, limited health opportunities, teacher-defectologist, mental state.*

Сегодня число рождений детей с ограниченными возможностями здоровья растет с каждым годом. Существует множество причин, почему так происходит. Например, люди стали жить дольше, а с возрастом увеличивается риск рождения ребенка с инвалидностью. Кроме того, современный образ жизни может привести к рождению ребенка с ОВЗ в связи со многими факторами, такими как: планирование беременности в более позднем возрасте, употребление табака и алкоголя, неактивный образ жизни и по многим другим причинам [1].

Это приводит не только к проблемам в развитии ребенка, но и к появлению трудностей в жизни у самих родителей. Родители детей с ограниченными возможностями здоровья могут сталкиваться с психологическими и эмоциональными проблемами, которые могут быть связаны с чувством вины, беспомощности, страхом и изоляцией. Важно понимать, что опекуны или родители детей с инвалидностью нуждаются в поддержке и помощи. Для них важно иметь доступ к профессиональной консультации и психологической поддержке. Такого рода помощь может оказать не только педагог-психолог образовательной организации, но и учитель-дефектолог.

Проблемы психического состояния родителей детей с инвалидностью не новы в области психологии и имеют обширную теоретическую и практическую базу исследований. Такие вопросы, как структурные и содержательные особенности проявления эмоционального выгорания родителей ребенка с ОВЗ, а также специфика психологической работы с ними представлена в работах как зарубежных, так и отечественных специалистов, среди которых следует отметить труды американского профессора Сьюзан Пэриш, которая исследовала психологические и социальные аспекты ухода за детьми с ОВЗ, включая родительскую депрессию, стресс и бурную эмоциональную реакцию. Далее ее инициативу поддержали Мишэль Гуралник, Марша Майлик и др.

Отечественные ученые Т.А. Маркова, О.Г. Широкова, Е.А. Кузнецова занимались преимущественно вопросами возникновения, а также поиском вариантов профилактических мер описываемых психологических проблем.

Подчеркивая актуальность описываемой проблемы, стоит отметить, что существует разнообразие типов родителей, которые заботятся о детях с инвалидностью. Некоторые из них могут быть очень тревожными и переживать за своего ребенка каждую минуту. Они могут постоянно контролировать все, что происходит с ребенком и беспокоиться о его здоровье и благополучии. Другие родители могут быть более апатичными и не проявлять достаточного уровня внимания к своему ребенку [3]. Они могут чувствовать себя безысходными и не понимать, что именно от них требуется. Это может быть вызвано различными факторами, такими как отсутствие поддержки со стороны окружающих или недостаточная осведомленность о способах родительской помощи ребенку с инвалидностью. Все эти и другие типы объединяет то, что с большой вероятностью никто из них не был готов к рождению ребенка с ОВЗ. У всех этих родителей есть свои собственные проблемы, которые меркнут на фоне проблем их детей. Меньшинство взрослых начинают заботиться о собственном психологическом здоровье, в то время как их ребенок нуждается в помощи и поддержке. Из-за этого могут страдать не только сами родители, но и окружающие, ощущающие на себе результаты отсутствия ментального здоровья у этих родителей [4].

Исходя из вышесказанного, стоит упомянуть специфику работы учителя-дефектолога с такими семьями. На этапе консультирования специалисту необходимо учитывать ряд особенностей и вести особую тактику, позволяющую более эффективно достичь необходимых целей. Эта тактика определяется рядом задач: установление контакта на уровне «обратной связи», предполагающей установку доверительного контакта, цель которого – убедить родителей в

том, что им, действительно, сочувствуют и понимают [5]. «Обратная связь» также направлена на установку доброжелательного контакта, при котором родитель может раскрыть свои глубинные переживания. С момента осознания диагноза ребенка родители находятся в состоянии эмоционального стресса, особенно сильно он проявляется у матерей. Задача учителя-дефектолога здесь состоит в том, чтобы перевести уровень восприятия проблемы с эмоционального на рациональный [6]. Особенно эффективным методом в достижении этой задачи являются групповые занятия, где происходит смешение разных типов родителей и, условно, тревожные родители могут познакомиться с эмоционально-стабильными. Весь процесс протекает под руководством соответствующих специалистов [2].

Хорошим примером организации такого группового взаимодействия может являться Липецкая Областная Благотворительная Общественная Организация всесторонней помощи и поддержки социально незащищенным категориям населения "Точка опоры". С 2013 года эта организация активно развивает работу с семьями, где воспитываются дети с особенностями здоровья, а также помогает студентам, будущим психологам и дефектологам приобщиться в качестве волонтера к важной миссии, а также раскрыть творческий потенциал и найти свое призвание.

Минимум раз в неделю здесь проводится мероприятие, где к каждому ребенку прикрепляется волонтер, помогающий участвовать в заранее подготовленной программе, тем самым освобождая несколько часов родителю. В это время родитель или опекун участвует в другой программе, которая подготовлена уже для него самого. В эту программу входят лекции на разного рода темы: от «Как комфортно и безопасно кормить ребенка с множественными нарушениями здоровья» до «Как сделать вечерний макияж». В перечень программных мероприятий также входят арт-терапия, спортивные мини-соревнования, викторины, рукодельная деятельность, беседы и консультации с психологом и так далее. Кроме еженедельных встреч, «Точка Опоры» раз в полгода организует выезды родителей и детей в различные центры отдыха на несколько дней, где программа происходит по той же схеме: разделение детей и родителей, дети на протяжении нескольких дней, за исключением ночи, остаются с волонтерами и участвуют в своей программе, а родители участвуют в своей.

По итогам таких мероприятий, почти все родители отзываются о таком времяпрепровождении очень тепло и отмечают позитивное развитие своей жизненной позиции и ментального здоровья. Родители и дети становятся более общительными, отказываются от полной изоляции и отмечают, что их уровень счастья выше, чем был до знакомства с этой организацией.

Исходя из вышеизложенного, можно сделать вывод, что проблема массового распространения эмоционального выгорания и других психологических проблем среди родителей, воспитывающих детей с ОВЗ носит весьма актуальный характер. Причиной этому служит, во-первых, рост числа рождений детей с инвалидностью, а во-вторых, недостаточная эмоциональная подготовленность родителей к рождению ребенка с ОВЗ. И поэтому так важно оказывать профессиональную психолого-педагогическую поддержку родителям, воспитывающих

детей с инвалидностью и шире использовать опыт эффективной работы по устранению психологических проблем таких родителей с целью гармонизации детско-родительских отношений и общей атмосферы в семье.

ЛИТЕРАТУРА

1. Инклюзивное образование. Настольная книга педагога, работающего с детьми с ОВЗ: методическое пособие. – М.: ВЛАДОС, 2014. – 167 с.
2. Кузьмина Ю.А. Особенности психологической поддержки семей, имеющих ребенка с ограниченными возможностями здоровья // Социально-психологические проблемы современной семьи: ценность материнства и детства: сборник материалов X Всероссийской научно-практической конференции студентов, аспирантов и молодых ученых с международным участием, Армавир, 30 сентября 2022 г. – Чебоксары: Среда, 2022. – С. 226-228.
3. Писарева Л.Ю. Система работы по развитию общих речевых навыков у детей 5-7 лет. – СПб.: ДЕТСТВО_ПРЕСС, 2016. – 112 с.
4. Рудик О.С. Как помочь аутичному ребёнку: метод. пособие: книга для родителей. – М.: ВЛАДОС, 2017. – 207 с.
5. Стребелева Е.А. Коррекционно-развивающее обучение детей в процессе дидактических игр: пособие для учителя-дефектолога. – М.: ВЛАДОС, 2016. – 256 с.: ил.
6. Стребелева Е.А. Формирование мышления у детей с отклонениями в развитии: Кн. для педагога-дефектолога. – М.: ВЛАДОС, 2016. – 180 с.: ил.

V.V. VOSTRIKOV

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ УЧИТЕЛЯ КАК УСЛОВИЕ УСПЕШНОСТИ РЕАЛИЗАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЦЕССА В ШКОЛЕ

Аннотация. В данной статье представлен теоретический обзор по вопросу влияния психолого-педагогических компетенций учителя на успешность реализации образовательного процесса в школе. Проанализированы все категории компетенций, непосредственно влияющих на качество педагогического процесса обучающихся.

Ключевые слова: компетентность, учитель, психолого-педагогическая, успешность, реализация, педагогический процесс, образовательное учреждение.

V.V. VOSTRIKOV

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL COMPETENCE OF A TEACHER AS A CONDITION FOR THE SUCCESS OF IMPLEMENTING THE PEDAGOGICAL PROCESS AT SCHOOL

Abstract. This article presents a theoretical review on the influence of a teacher's psychological and pedagogical competencies on the success of the educational process in school. All categories of competencies that directly affect the quality of the pedagogical process of students are analyzed.

Key words: competence, teacher, psychological and pedagogical, success, implementation, pedagogical process, educational institution.

В современном мире, когда для общества характерен быстрый темп развития, образование по-прежнему является неотъемлемой частью, которая способствует становлению гармонично и разносторонне развитой личности. Как правило, для достижения данной цели должны эффективно использоваться различные инструменты, методы и техники как в процессе образования, так и воспи-

тания. Субъектами образовательного процесса являются не только сами обучающиеся и родители или их законные представители, но и, конечно же, учителя, которые и обладают различными навыками, умениями и знаниями для эффективной и успешной реализации процесса обучения в школе.

Именно от того, насколько учитель компетентен в профессиональной сфере, будет зависеть успешность реализации педагогического процесса в школе. Для этого необходимо обладать целым комплексом основных педагогических компетенций, согласно которым и проводится аттестация учителей согласно ФГОС. В него входят такие, как предметные, методические, психолого-педагогические и коммуникативные.

Изучением данной темы занимались такие отечественные учёные как Ш.А. Амонашвили, В.А. Сластёнин, Г.А. Нечаева, В.А. Болотов и другие. В своих работах в разное время они освещали особенности и ключевые моменты педагогических компетенций [1; 3; 5].

Стоит определить, что же обозначает каждая из представленных выше компетенций.

Предметная компетентность учителя включает в себя уровень знаний и умений соответствующего преподаваемого предмета, а также владение методическими средствами для доступного пояснения конкретной темы с учётом её особенностей.

Обращаясь же к методическим – это владение учителем различными методами и приёмами обучения, а также высокий уровень знаний дидактических приёмов и методов, непосредственное применение их в образовательном процессе.

Психолого-педагогическая компетентность учителя характеризуется осведомлённостью учителя об индивидуальных особенностях личности каждого ребенка, развитых у него тех или иных способностей, особенностей процесса общения внутри коллектива обучающихся, а также осведомлённостью об оптимальных методах обучения с целью профессионального самосовершенствования.

И, наконец, коммуникативная – способность учителя выстроить эффективное и успешное взаимодействие со всеми субъектами образовательного пространства, а также с социумом для выполнения большого количества педагогических задач [2].

Обращаясь к теме работы, хотелось бы более подробно остановиться на категории «психолого-педагогическая компетентность», поскольку можно предположить, что она является междисциплинарной, в связи с тем, что использует не только знания педагогики, но и психологии, учитывая психологические особенности каждого обучающегося для эффективной и успешной реализации педагогического процесса в школе.

«Нельзя переоценить значение психолого-педагогических компетенций учителя в реализации воспитательного и развивающего потенциала образовательного процесса» - пишет О.В. Таснюк.

«Необходимость их повышения работающих учителей обусловлена ростом социальных требований к школе и педагогам»[6].

Обобщая всё вышеизложенное, стоит отметить, что данная категория компетенций являет собой совокупность таких свойств учителя как личностные,

коммуникативные, профессиональные, в связи с чем достижение качественных результатов в образовательном и воспитательном процессе увеличивается.

Обращаясь к успешности педагогического процесса в школе, стоит подчеркнуть, что не только компетентность учителя, но и грамотное управление образовательным процессом; его подчинение целям, соответствовавшим потребностям общества; интенсификация учения; построение педагогического процесса в школе на основе инновационных технологий являются условиями.

Осведомлённость учителя об особенностях личности каждого ребенка позволяет повысить успешность реализации образовательного процесса за счёт умений выстроить индивидуальный подход к каждому обучающемуся, что повысит качество обучения, а также уровень развития различных качеств школьника [4].

Проанализировав психолого-педагогическую литературу по данной теме, обобщил, что компетентность педагога во многом определяет успешность реализации педагогического процесса в школе. Именно от того, насколько высоко развиты у учителя профессиональные педагогические компетенции будет зависеть и разностороннее развитие личности каждого ребенка, а соответственно и успешность и качество образования.

ЛИТЕРАТУРА

1. Амонашвили Ш.А. В школу – с шести лет. – Москва: Педагогика, 2016. – 176 с.
2. Афанасова Д.Ю., Бычкова Е.С. Роль профессионально-личностных качеств в развитии потенциала будущего учителя // Педагогика XXI века: традиции и инновации: Сборник научных трудов Всероссийской научной конференции с международным участием, Липецк, 6 декабря 2018 года / Под редакцией Н.В. Феединой. – Липецк: ЛГПУ имени П.П. Семенова-Тян-Шанского, 2018. – С. 31-33.
3. Болотов В.А., Сериков В.В. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе // Педагогика. – 2003. – № 10. – С. 8-14.
4. Пирязева М.В., Заболотникова Е.В. Взаимосвязь уровня самооценки и академической успешности старших школьников // Образование XXI века: факторы и предикторы успешности освоения образовательной программы школьниками: материалы Международной научной конференции, Липецк, 20 октября 2022 года. – Липецк: ЛГПУ имени П.П. Семенова-Тян-Шанского, 2022. – С. 290-294.
5. Психология и педагогика: учебник для вузов / В. А. Слостенин [и др.]. – М.: Юрайт, 2023. – 541 с.
6. Значение психолого-педагогических компетенций учителя в реализации воспитательного и развивающего потенциала образовательного процесса [Электронный ресурс]. – URL: <https://nsportal.ru/shkola/materialy-k-attestatsii/library/2019/05/14/znachenie-psihologo-pedagogicheskikh-kompetentsiy>

О.Н. ДОЛГИХ

КОМПЕТЕНТНОСТЬ ПЕДАГОГА-ДЕФЕКТОЛОГА В РАЗВИТИИ ВНИМАНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА

Аннотация. В статье анализируется актуальная проблема психолого-педагогической компетентности учителя дефектолога в коррекционной практике по развитию внимания младших школьников с нарушением интеллекта.

Рассматриваются проблемы обучения и воспитания детей с нарушением интеллекта и использования специальных методик диагностики и коррекции внимания.

Акцентируется внимание на том, что коррекционно-развивающая работа в образовательном учреждении должна осуществляться согласно АООП.

Ключевые слова: коррекция, умственная отсталость, развитие, компетентность.

O.N. Dolgikh

COMPETENCE OF A DEFECTOLOGIST TEACHER IN THE DEVELOPMENT OF ATTENTION OF YOUNGER SCHOOLCHILDREN WITH INTELLECTUAL DISABILITIES

***Abstract.** The article analyzes the actual problem of psychological and pedagogical competence of a defectologist teacher in correctional practice for the development of attention of younger schoolchildren with intellectual disabilities.*

The problems of education and upbringing of children with intellectual disabilities and the use of special methods of diagnosis and correction of attention are considered.

Attention is focused on the fact that correctional and developmental work in an educational institution should be carried out in accordance with the AOP.

***Key words:** correction, mental retardation, development, competence.*

Развитие внимания младших школьников с нарушением интеллекта является актуальным и важным процессом для младшего школьника, так как сопровождает все психические процессы и зависит от психолого-педагогической компетентности учителя дефектолога в коррекции данного процесса.

Обеспечить комфортные условия для обучения, воспитания младших школьников смогут только хорошо подготовленные компетентные специалисты – дефектологи. По мнению В.К. Елисеева, А.И. Меремьяниной, дефектологи должны применять знания, полученные ими на основании достижений смежных дисциплин, сформированный у них интегральный комплекс ключевых, базовых и личностных профессиональных компетенций в интегративном подходе, при организации учебно-воспитательной работы с детьми с нарушением в развитии [3, с. 34-41].

Поэтому в настоящее время большое значение придается постоянному совершенствованию профессионально-личностной компетентности педагогов, логопедов, повышению качества подготовки будущих специалистов, необходимых для специальных (коррекционных) образовательных учреждений, безусловно, связанного с повышением эффективности педагогической практики, что в немалой степени зависит от уровня ее организации и руководства.

В связи с этим возрастают требования и к педагогической практике, которая выступает в качестве основного средства профессиональной подготовки учителя-логопеда, дефектолога.

Психолого-педагогическая компетентность учителя-дефектолога позволит лучше осознать новые цели и задачи дошкольного образования и воспитания, освоить гибкие организационные формы коррекционной работы.

Компетентный учитель дефектолог сможет грамотно подобрать и адаптировать традиционные и нетрадиционные коррекционные технологии, содержание образования и воспитания детей с нарушением интеллекта и получить положительные результаты.

Этой проблеме посвящены работы Л.С. Выготского, В.В. Воронковой, И.А. Грошенко, Н.П. Долгобородовой, Г.М. Дульнева, Е.А. Екжановой, В.Ф. Мачихиной, В.М. Мозгового, Т.И. Пороцкой, Е.А. Стребелевой, Е.Д. Худенко.

В исследованиях ученых дефектологов акцентируется внимание на создании благоприятных условий в организации образовательного процесса с учетом индивидуальных познавательных и личностных особенностей, психофизических возможностей младшего школьника с нарушением интеллекта и его своеобразием развития.

В разнообразных видах деятельности развивается произвольное внимание детей с нарушением интеллекта, в свою очередь, обеспечивается закрепление умений, и использование их на практике делает их индивидуальным достоянием каждого ребенка с нарушением интеллекта, развивает и обогащает его социальный опыт [5, с. 16].

Произвольное внимание формируется на уроках «Живой мир», «Развитие устной речи», а также в процессе воспитательной работе во внеурочной деятельности, в процессе игровой деятельности младших школьников. На каждом занятии концентрируется внимание школьников на интересном ему доступном материале, формируется устойчивость внимания, растет интерес к познанию окружающего мира.

Ориентация во времени предполагает осознанное восприятие последовательной смены событий в течение какого-либо периода времени (дня, недели, года).

В процессе занятий ребенок учится «наблюдать, выделять главное в предметах и явлениях, существенные признаки, характеризовать их и устанавливать между ними временные и причинно-следственные отношения» [5, с. 29-31].

Применение элементарных временных понятий, название и объяснение их в процессе совместной деятельности, обозначение их соответствующими знаками; выделение и называние характерных признаков времен года; пользование календарем и часами. Эти представления формируются на уроках «Развитие устной речи», «Счет», в процессе игровой деятельности [4].

Стремление обучающихся к организации своей жизнедеятельности к успешной адаптации в социуме, способствует их профессионально-трудовой подготовке и коррекции недостатков их развития.

Формирование социально-бытовой ориентировки у младшего школьников с нарушением интеллекта способствует не только их общему развитию, но и обеспечивает уточнение и расширение знаний об окружающей действительности, расширение кругозора, развитие речи и развитие умения накапливать социальный опыт.

Целенаправленное и систематическое формирование умений у школьника с нарушением интеллекта адекватно воспринимать, правильно понимать, позволит верно оценивать окружающую среду и имеющиеся возможности в решении бытовых и социальных проблем.

Воспитание детей с нарушением интеллекта рассматривается в коррекционной педагогике как непрерывный процесс обучения, закрепления, повторения и

обогащения разнообразных форм их взаимодействия с окружающим миром. Практическая направленность обучения и доступная ребенку деятельность (игровая, предметно-практическая, конструктивная, коммуникативная, трудовая и изобразительная, и др.) способствуют формированию новых знаний об окружающем мире, с помощью которых этот мир познается, сохраняется и преобразуется.

ЛИТЕРАТУРА

1. Вострикова Н.Е., Лунева Д.Ю. Внимание в учебно-воспитательном процессе: пути привлечения, поддержания и развития внимания учащихся // Парадоксы образования XXI века: гуманизация – цифровизация, индивидуализация – индивидуализм? Материалы Всероссийской научной конференции с международным участием, Липецк, 27 октября 2021 года. – Липецк: ЛГПУ имени П.П. Семенова-Тян-Шанского, 2021. – С. 160-163.
2. Выготский Л.С. Собрание сочинений: В 6-ти т. – Т. 5: Основы дефектологии. – М.: Педагогика, 1983. – 368 с.
3. Меремьянина А.И., Елисеев В.К. Формирование профессионально-личностной готовности будущих олигофренопедагогов к интегративной деятельности в учебно-воспитательной работе на экспериментальных площадках коррекционно-образовательного учреждения // Экономические и гуманитарные исследования регионов. – Пятигорск, 2013. – № 6. – С. 34-41.
4. Панфилова А.П. Игровое моделирование в деятельности педагога: учеб. пособие для студ. высш. учеб. Заведений. – М.: Академия, 2006.
5. Пидкасистый П.И. Учебное пособие для студентов педагогических вузов и педагогических колледжей. – М.: Педагогическое общество России, 2004. – 608 с.

А.А. ДРЕПИНА
М.В. КОРОВОВА

ФОРМИРОВАНИЕ ЛИЧНОСТНОЙ И СОЦИАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ У ПОДРОСТКОВ

Аннотация. В данной статье исследуется процесс формирования личностной и социальной идентичности у подростков. Главная тема статьи заключается в понимании и анализе процесса формирования идентичности у подростков и его влияния на их развитие и благополучие.

Ключевые слова: социальная идентичность; социализация; подросток; социальное воспитание; идентичность; задача.

A.A. DREPINA
M.V. KOROBOVA

FORMATION OF PERSONAL AND SOCIAL IDENTITY IN ADOLESCENTS

Abstract. This article examines the process of formation of personal and social identity in adolescents. The main topic of the article is to understand and analyze the process of identity formation in adolescents and its impact on their development and well-being.

Key words: social identity; socialization; teenager; social education; identity; task.

Предпосылки для формирования идентичности закладываются в раннем детстве, когда дети выбирают что надеть завтра, обмениваются секретами первой любви и изображают кем они хотят стать когда вырастут. Подростковый возраст – это переломный период, время становления личности ребенка, но также и время тревоги и переполненности многочисленными заботами [2]. Из-

менения в организме и метаболизм влияют на структуру и сознание «Я». Важность сформированной идентичности заключается в том, что она позволяет признать свою независимость, помогает отличить себя от других и дает перспективу добиваться собственной уникальности и самобытности. Существует взаимосвязь между тем, как подростки воспринимают себя, и тем, как их воспринимают другие.

Идентичность – это устойчивое и постепенно формирующееся ощущение своего реального жизненного пути и своего места в обществе. Формирование универсальности происходит в процессе выбора профессии и формирования нравственных и идеологических ценностей [1].

На формирование личности влияют различные факторы, одним из которых являются умственные способности подростка, степень осознания им всего того, что он может и умеет. Немаловажное значение имеет и среда обучения, например, тип учебного заведения, в котором он учится, его увлечения и хобби. Дети, растущие в семьях с демократическими взглядами, лучше и раньше раскрывают себя и понимают, чего они хотят [3].

Основная задача подростков при формировании своей идентичности – собрать все знания о себе и объединить их. Чтобы достичь чувства самодостаточности, они должны ощутить цикличность того, кем они стали за долгие годы детства, и того, кем они обязуются стать в обозримом будущем.

Одной из ключевых задач подросткового возраста является формирование своего места в обществе и собственной идентичности. Самоопределение как определение себя является важной задачей развития в подростковом возрасте и новым психологическим образованием. Результатом самоопределения является обретение идентичности как осознание уникальности, неповторимости и самоидентификации «Я». В этот период происходит интенсивное усвоение ценностей, норм и образцов поведения из мира взрослых, которые трансформируются в требования к социальному поведению, критерии оценки и самооценки [5]. Самосознание подростка выходит на новый уровень, появляется потребность в самореализации. Особенность идентичности современного подростка заключается в том, что в расширяющейся интернет-среде он относит себя к той или иной группе через доступное ему сетевое взаимодействие. В противоречивом социальном контексте, состоящем из различных социокультурных образований, ценностей и установок, люди часто стоят перед выбором из имеющегося репертуара социальных ролей и статусов и конструируют свою личностную идентичность [4]. Социальная идентичность содержится в социальном окружении человека и возникает в результате идентификации человека с элементами окружающего пространства в структуре многочисленных социальных взаимодействий.

Конструктивное формирование социальной идентичности личности современного подростка более вероятно при относительно целенаправленном, систематическом и активном развитии ценностных ориентаций и самосознания личности в «относительно контролируемом» процессе сетевой социализации, организованном через процесс социального воспитания [8].

Подводя итог, отметим, что наиболее важным и аспектами человеческого существования являются вопросы самоопределения, самоидентификации и

принадлежности к другим людям. На протяжении всей жизни люди идентифицируют себя с различными социальными группами по тем или иным признакам, что является основой социального взаимодействия [6]. Результаты современных исследований свидетельствуют о том, что относительного пика развития социальная идентичность достигает в подростковом возрасте. Исследования показали, что в подростковом возрасте социальная идентичность развита недостаточно [7].

Основными проблемами подростковой среды являются неразвитость способности к установлению и поддержанию контактов и неспособность подростков конструктивно подчеркнуть свою индивидуальность. Изучение проблем формирования социальной идентичности подростков имеет большое практическое значение для разработки рекомендаций и программ работы педагогов-психологов по развитию социальной идентичности подростков.

ЛИТЕРАТУРА

1. Антонова Н.В. Проблема личностной идентичности в интерпретации современного психоанализа, интеракционизма и когнитивной психологии. – Минск: Народная асвета, 2003. – 234 с.
2. Белинская Е.П. Исследования личности: традиции и перспективы // Социальная психология в современном мире / Под ред. Г.М. Андреевой, А.И. Донцова. – М.: Аспект Пресс, 2002. – С. 42-56.
3. Беляева О.В. Динамика личностной идентичности в подростковом возрасте: дисс. ... канд. психол. наук. – М., 2001. – 134 с.
4. Березовин Н.А., Коломинский Я.Л. Учитель и детский коллектив. – Минск: Народная асвета, 1975. – 234 с.
5. Гурылёва Л.В. Содержание и динамика профессиональной идентичности психологов образовательных учреждений: дисс. ... канд. психол. наук. – М., 2007. – 234 с.
6. Зверева И. Идентичность как философская проблема: дисс. ... канд. фил. наук. – М., 2010. – 189 с.
7. Казанская В.Г. Подросток: трудности взросления: книга для психологов, педагогов, родителей. – СПб.: Питер, 2006. – 240 с.
8. Коломенский Я.Л. Психология личных взаимоотношений и детском коллективе. – Минск: ФУ Аинформ, 2003. – 234 с.

Е.В. ЗАБОЛОТНИКОВА
Ю.В. РОМАНОВА

ВЛИЯНИЕ ПРОЯВЛЕНИЯ ТРЕВОЖНОСТИ НА УСПЕШНОСТЬ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

***Аннотация.** В статье рассматривается проблема проявления тревожности, и ее влияние на успех в учебной деятельности. Рассматриваются факторы тревожности, влияющие на успешность личности в контексте учебного процесса.*

***Ключевые слова:** успешность, тревожность, факторы тревожности воспитание, подростковый возраст, успешность в учебной деятельности.*

THE IMPACT OF ANXIETY ON SUCCESS EDUCATIONAL ACTIVITIES

***Abstract.** The article deals with the problem of anxiety manifestation and its impact on success in educational activities. The factors of anxiety affecting the success of a person in the context of the educational process are considered.*

***Key words:** success, anxiety, factors of anxiety education, adolescence, success in educational activities.*

В современном мире, где с каждым днем растет уровень конкуренции в учебном процессе, большое влияние на успех в учебной деятельности оказывает уровень проявления тревожности у учеников. Известно, что тревожность может поспособствовать деятельности в сравнительно простых для человека ситуациях и помешать – в трудных, одновременно с этим важно учитывать первоначальный уровень тревожности. Именно поэтому исследование вопроса влияния тревожности на успешность в учебной деятельности является актуальным на сегодняшний день.

Тревожность, или склонность к переживанию тревоги, представляет собой особенность индивида, которая характеризуется легкостью возникновения реакции тревоги. Такое определение приводится в психологическом словаре. Наиболее распространенной причиной тревоги считается наличие потенциальной угрозы в ситуациях, развивающихся неблагоприятным образом [4, с. 351].

Влияние тревожности на успеваемость учащегося является предметом споров среди многих исследователей. Некоторые из них – Р. Кеттелл, И. Шейер – показали, что связь между тревожностью и когнитивными способностями зависит от различных факторов, таких как мотивация, сложность материала, возраст и другие [1, с. 295].

Кроме того, изучением влияния уровня проявления тревожности на успешность в учебной деятельности занимались такие ученые, как Р.С. Немова, С. С. Степанова, Л. Ш. Бурченкова, достаточно информации на эту тему можно найти в работах З. Фрейд, А. М. Прихожан, и др.

Наиболее интересными нам представились труды немецкого врача-психиатра, психотерапевта, основоположника гештальт-терапии Фредерика Саломона Перлз, немецко-американского психолога, представителя неофрейдизма, реформатора психоанализа Карена Хорни и американского психолога, специалиста в области психологии эмоций Кэррол Эллиса Изард.

По мнению Ф. Перлз тревожность есть отношение человека к угрозе, исходящей как от внешних, так и от внутренних источников, и считает, что вначале тревожность была исключительно физиологической реакцией. Он говорил о тревожности как о внутриорганическом переживании, не связанном с внешними объектами, сопровождающимся затруднительным дыханием во время заблокированного возбуждения, что и называется тревогой [5, 174].

Стоит отметить связь между тревожностью учащихся и их мотивацией. Высокий уровень тревожности может стать причиной снижения мотивации обучающихся. Страх неуспеха и может оттолкнуть ребенка от стремления достигнуть высоких результатов. Несмотря на это, некоторые ученики с высоким уровнем тревожности могут испытывать "эффект тревожности", стимулирующий их к более активному и глубокому изучению материала, чтобы избежать возможных негативных последствий.

К. Хорни писал о тревожности как об источнике притязаний и желании любви и чувстве привязанности со стороны социума. Тревожность, сформированная в раннем детстве, ложится в основу патологического развития личности. Следовательно, это приводит к развитию различных психологических защит личности, таких как боязнь соревноваться с другими, отказ от принятия решений и страх неудач [2, 217].

К. Изард исследовал тревогу в виде устойчивого комплекса, возникающего из различных комбинаций страха с другими основными эмоциями: «Тревожность... состоит из доминирующей эмоции страха и возникновения страха в сочетании с одной или несколькими другими фундаментальными эмоциями, особенно со страданием, гневом, виной, стыдом и интересом» [3, 304].

Проведя анализ психолого-педагогической литературы, можно сказать, что понятие «тревожность» психологи трактуют как состояние человека, характеризующееся высокой предрасположенностью к переживанию волнений, страхов и беспокойств, сопровождающееся отрицательной эмоциональной окраской.

Тем не менее, степень проявления тревожности может зависеть от индивидуальных особенностей обучающегося. Некоторые ученики успешно управляют своей тревожностью, находя эффективные стратегии, помогающие им улучшить свою успеваемость (методы релаксации, осознанное дыхание, использование позитивных установок и т.д).

Кроме того, говоря о связи тревожности и успеха в учебной деятельности, важно упомянуть структуру поддержки обучающегося. В этом вопросе важна поддержка окружающих людей (роль педагогов и родителей в создании безопасной и поддерживающей обстановки), для снижения уровня тревоги и повышения успеваемости студентов.

Обобщая все вышесказанное, можно сделать вывод, что уровень проявления тревожности оказывает существенное влияние на успешность в учебной деятельности. Он может быть не только стимулом студентов к активному и глубокому изучению материала, но и препятствием на пути к достижению высоких результатов. Поэтому, изучение данной проблемы имеет важное значение для создания эффективной развивающей и поддерживающей среды для учащихся.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ильин Е.П. Эмоции и чувства. – СПб.: Питер, 2011. – С. 224-370.
2. Ждан А.Н. История психологии: от античности к современности. Учебник для студентов психологических факультетов университетов. – М.: МГУ, 1990. – 367 с.
3. Изард К.Э. Эмоции человека. – М.: МГУ, 1980. – 439 с.

4. Психология. Словарь / Под ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. – М.;1990. – 495 с.
5. Перлз Ф.С. и др. Внутри и вне помойного ведра. – СПб.: Петербург-XXI век, 1995. – 455 с.
6. Перлз Ф.С. Практикум по гештальттерапии. – М.: Институт Общегуманитарных Исследований, 2001.

Л.А. ЗЕЕВА

Научный руководитель – Е.А. КОСЫГИНА

ОСОБЕННОСТИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ УЧАЩИХСЯ С ТРУДНОСТЯМИ В ОБУЧЕНИИ

***Аннотация.** В данной статье представлена обобщённая информация, посвященная изучению специфики психолого-педагогического сопровождения, в особенности для учащихся, имеющих трудности в обучении. Рассмотрены разнообразные особенности сопровождения, представлена классификация трудностей, которые выявляются у школьников в образовательном процессе.*

***Ключевые слова:** психолого-педагогическое сопровождение, трудности, обучение, школьники, условия, коллектив.*

L.A. ZUEVA

Scientific supervisor – E.A. KOSYGINA

FEATURES OF PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT OF STUDENTS WITH LEARNING DIFFICULTIES

***Abstract.** This article presents generalized information devoted to the study of the specifics of psychological and pedagogical support, especially for students with learning difficulties. Various features of support are considered, the classification of difficulties that are revealed in schoolchildren in the educational process is presented.*

***Key words:** psychological and pedagogical support, difficulties, training, students, conditions, team.*

В современном мире образование играет ключевую роль в жизни человека, поэтому остро стоит проблема сопровождения учащихся с трудностями в обучении. Дети, которые испытывают трудности обучения не способны с легкостью включиться в учебную деятельность, не готовы самостоятельно выполнять задания без инструкции извне и помощи, по этим причинам они нуждаются в сопровождении их в учебное время.

К детям с трудностями в обучении относятся обучающиеся имеющие затруднения в усвоении образовательных программ вследствие различных биологических и социальных причин [10]. Для оказания помощи необходимо установить причины неуспеваемости и их влияние.

Существует множество различных взглядов к истолкованию «психолого-педагогическое сопровождение».

Таким образом советский лингвист С.И. Ожегов дал в словаре русского языка следующие обозначение: «сопровождать - следовать вместе с кем-нибудь, находясь рядом, ведя куда-нибудь или идя за кем-нибудь» [8].

В настоящее время в психологии и педагогике «сопровождение» рассматривается как часть гуманистического подхода. Он необходим в использовании, так как в нем происходит совмещение таких процессов как обеспечения, поддержки, защиты, помощи и самостоятельности субъекта в принятии решений.

Педагогическое сопровождение — процесс наблюдения, консультации, личного участия, а также поощрения самостоятельности подростка в трудной ситуации при минимальном участии в решении проблемы педагога.

Психологическое сопровождение — профессиональная помощь специалиста, направленная на поддержку людей в их эмоциональном и психологическом благополучии.

М.Р.Битянова понимает под термином сопровождение систему профессиональной деятельности психолога в образовательной среде, ориентированную на создание эмоционального благополучия ребенка, для его дальнейшего успешного развития и обучения. М.Р.Битянова отмечает то, что перед педагогом-психологом стоит непростая задача направленная на ребёнка для создания максимально комфортных условий, в которых учащийся сможет раскрыть потенциал и в дальнейшем использовать его[3].

Трудность – препятствие в деятельности; недостаточность возможностей для достижения цели, несоответствие возможностей и потребностей [5].

Н. П. Локалова трактует «трудности в обучении», как переживание, когда происходят несоответствия между требованиями, предъявляемыми учебной деятельностью, и уровнем интеллектуальных возможностей учащегося[7].

Научные деятели предпочитают разграничивать следующие понятия «трудности обучения» и «школьная неуспеваемость». Это происходит из-за того, что трудности в обучении, перерастают в школьную неуспеваемость, однако это можно заметить лишь со временем. Например, ученик, имеющий трудности в обучении, в начальной школе способен поддерживать успеваемость по всем предметам, но достигается это ценой их психического и физического здоровья. Однако с возрастанием нагрузки в школе состояние такого ребенка ухудшается, а его успеваемость падает. Таким образом, из-за того, что трудности не были вовремя обнаружены и работа, направленная на коррекцию, не была проведена, возникает неуспеваемость.

Трудности, испытываемые ребенком во время обучения, классифицируют с помощью двух подходов:

- По школьным предметам – сконцентрирован на выделении предмета или предметов, с которым ученик испытывает затруднения. В большинстве случаев ребёнок сталкивается с сложностями в чтении или письме, математических операциях.
- Второй подход основан на нейропсихологических особенностях исследования мозга, он позволяет подобрать коррекционную методику индивидуально и «точечно», в зависимости от вида недоразвития.

Практические трудности, возникающие у детей при обучении в школе:

- дислексия, дисграфия, дискалькулия;
- ориентация в окружающем пространстве;
- слабая концентрация, проблемы с планированием времени;
- быстрая утомляемость из-за заданий, превышающих по сложности возможности ребенка [1;2].

Привлекают внимание исследования работа Дулисовой Т.В «Психологическое сопровождение детей, имеющих трудности в обучении, общении» в которой, автором была описана роль психологического сопровождения ребенка. Дулисова Т.В. отмечает важность сплочённости в коллективе и создании удовлетворительных условия для развития ученика, отмечая: «Если ребёнка понимают и принимают, он легче преодолевает свои внутренние конфликты и становится способен к личностному росту» [4]. Участие родителей в жизни ребёнка обязательно. Психологическое сопровождение оказывает необходимую поддержку ребенку, помогая разобраться в своих ощущениях и действиях, а также разобраться в восприятии и поступках окружающих.

Нельзя не отметить, что Побережнюк Е.В. в «Педагогическое сопровождение учеников начальной школы с трудностями в обучении» описала систему принципов, на которые должен опираться педагог: соблюдение интересов ребёнка и системность сопровождения. Начало работы с ребёнком, имеющим трудности в обучении, ведётся только после того, как будет выявлена причина неуспеваемости [9].

Кондрашина К.А. в своей научной работе «Психолого-педагогическое сопровождение детей, испытывающих затруднения в образовательной деятельности», описала формы работы и основные принципы сопровождения ребёнка. Автор отметила важность формирования общечеловеческих ценностей для более лучшей социализации ребенка, а также зависимость развития от окружающей обстановки ученика. К.А.Кондрашина акцентирует внимание на необходимости поддерживать самооценки детей, не допустив отрицательного отношения к себе [6].

Все вышесказанное показывает нам то, что психолого-педагогическое сопровождение учеников с сложностями в обучении имеет свои особенности. Важно создать комфортную обстановку в коллективе и условия, в которых, ребенку будет легче преодолевать трудности и стремиться к личностному росту. Необходимо установить первопричину неуспеваемости, для осуществления коррекционной работы. Ребёнку необходимо дать понять, что неуспеваемость не является чем-то, что делает его сложным по сравнению с другими, чтобы не допустить негативного отношения к себе. Важно дать родителям понять, что участие их поможет при оказании работы с ребенком.

Сущность вышеизложенного сводится к тому, что сопровождение учащихся необходимо, так как без вмешательства дети испытывающие трудности в обучении не успевают в усвоении школьной программы. Ученики, прикладывая усилия в улучшении успеваемости, без психолого-педагогического сопровождения рискуют собственным психическим и физическим здоровьем.

ЛИТЕРАТУРА

1. Безруких М.М. и др. Комплексная методика диагностики познавательного развития детей дошкольного возраста и первоклассников. – М.: МГПИ, 2007. – 124 с.
2. Безруких М.М. Трудности обучения в начальной школе: причины, диагностика, комплексная помощь – М.: ЭКСМО, 2009. – 464 с.
3. Битянова М.Р. Социальная психология: наука, практика и образ мыслей: учебное пособие. – М.: ЭКСМО-Пресс, 2001. –576 с.

4. Дулисова Т.В. Психологическое сопровождение детей, имеющих трудности в обучении, общении (из опыта работы) [Электронный ресурс]. – URL: <https://urok.1sept.ru/articles/412146>.
5. Идеографический словарь русского языка. – М.: ЭТС. Баранов О.С., 1995.
6. Кондрашина К.А. Психолого-педагогическое сопровождение детей, испытывающих затруднения в образовательной деятельности // Вестник науки и образования. – 2018. – Ч. 1.
7. Локалова Н.П. Школьная неуспеваемость: причины, психокоррекция, психопрофилактика. – СПб, 2009.
8. Ожегов С.И. Словарь русского языка / Под ред. Н. Ю. Шведовой. – М.: Русский язык, 1981. – 816 с.
9. Побережнюк Е.В. Педагогическое сопровождение учеников начальной школы с трудностями в обучении [Электронный ресурс]. – URL: <https://nsportal.ru/nachalnaya-shkola/vospitatelnaya-rabota/2015/01/09/psikhologo-pedagogicheskoe-soprovozhdenie>.
10. Шевченко Г.С. Коррекционно-развивающее обучение: Организационно-педагогические аспекты: Метод. пособие для учителей классов коррекционно-развивающего обучения. – М.: ВЛАДОС, 1999. – С. 70-75.

Е.А. КОСЫГИНА
Д.Ю. ЛУНЕВА
Е.А. КОМКОВА

ИЗУЧЕНИЕ ИНДИВИДУАЛЬНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ УЧАЩИХСЯ, ИМЕЮЩИХ ТРУДНОСТИ В ОБУЧЕНИИ

***Аннотация.** В данной работе изложен теоретический анализ актуальной темы по изучению индивидуальных особенностей обучающихся, которые в силу различных причин могут испытывать трудности в образовательном процессе. Изучение индивидуальных особенностей учащихся, имеющих трудности в обучении, является важным и неотъемлемым элементом современной образовательной системы. Это позволяет определить причины затруднений и разработать индивидуальный подход к каждому ученику, что в свою очередь способствует раскрытию не только творческого потенциала, но и успешному обучению детей. Представлена классификация трудностей, а также выявлены и обобщены особенности обучающихся, для которых характерна та или иная трудность.*

***Ключевые слова:** образование, обучающиеся, особенности личности, трудности, образовательное учреждение.*

E.A. KOSYGINA
D.Y. LUNEVA
E.A. KOMKOVA

STUDY OF INDIVIDUAL CHARACTERISTICS OF STUDENTS WITH LEARNING DIFFICULTIES

***Abstract.** This paper presents a theoretical analysis of the current topic of studying the individual characteristics of students who, for various reasons, may experience difficulties in the educational process. The study of the individual characteristics of students with learning difficulties is an important and integral element of the modern educational system. This makes it possible to determine the causes of difficulties and develop an individual approach to each student, which in turn contributes to the disclosure of not only creative potential, but also to the successful teaching of children, a classification of difficulties is presented, as well as the features of students who are characterized by this or that difficulty are identified and generalized.*

***Key words:** education, students, personality traits, difficulties, educational institution.*

Изучение индивидуальных особенностей учащихся, имеющих трудности в обучении, является важным и неотъемлемым элементом современной образовательной системы. Благодаря знаниям о причинах затруднений педагоги и другие специалисты могут разработать индивидуальный подход к каждому ученику, что в свою очередь способствует раскрытию не только творческого потенциала, но и успешному обучению детей. Именно в этом заключается актуальность данной темы.

Для более полного понимания выбранной темы необходимо определить термин «неуспеваемость». «Неуспеваемость – это отставание в учении, при котором школьник не овладевает на удовлетворительном уровне за отведенное время знаниями, предусмотренными учебной программой» [2].

Помимо субъектов образовательного процесса, которыми являются родители, педагоги и обучающиеся, процессом обучения и воспитания подрастающего поколения активно занимается и государство, разрабатывая и внедряя комплекс мер, учитывающий особенности современных детей. Согласно Стратегии развития воспитания в РФ на период до 2025 года, «воспитание детей рассматривается как стратегический общенациональный приоритет, требующий консолидации усилий различных институтов гражданского общества и ведомств на федеральном, региональном и муниципальном уровнях» [8].

В зависимости от генетических задатков и социального окружения возрастные индивидуальные особенности по-разному могут развиваться у учащихся. Так ребёнку, находящемуся в трудном жизненном положении, сложнее осваивать учебный материал.

В первую очередь педагогу необходимо обращать внимание на особенности памяти, предпочтения и интересы учеников, их интеллектуальные способности. Стоит уделять большое внимание изучению сенсорно-эмоциональной сфере учащихся и своевременно выявлять тех, кто обладает повышенной раздражительностью, остро реагирующих на замечания окружающих, тяжело поддерживающих дружеские отношения с другими людьми [6].

Трудным, однако весьма значимым считается исследование внутренних побуждений подростков – их мотивов, целей и жизненных позиций по отношению к учёбе.

В способностях ребенка ученые выделяют два непосредственно взаимосвязанных элемента – психологические и физиологические возможности. При разработке требований к обучаемым эксперты каждого учебного предмета полагаются на существующие возможности детей того или иного школьного возраста [4].

Обращаясь к трудам Т.В. Ахутина, можно выделить классификацию причин трудностей в обучении, которая включает в себя такие факторы как социокультурные, педагогические и экологические.

Обращаясь к каждому из этих факторов целесообразно дать расшифровку каждому из них. Социокультурные факторы содержат в себе социальное и материальное неблагополучие семьи, «выключенность» ребенка из процесса подготовки к школе, а также длительную психическую депривацию.

Педагогические же (школьные факторы риска – ШФР) – это стрессовая тактика педагогических воздействий, большая учебная нагрузка, чрезмерная интенсификация учебного процесса, несоответствие педагогических методик и технологий возрастным возможностям детей, нерациональная организация учебного процесса, неблагоприятная атмосфера в детском коллективе, а также низкий профессиональный уровень учителя и т. п.

Наконец, экологическое неблагополучие, негативно отражающееся на психофизическом развитии детей [1].

Итак, первоначальным этапом будет анализ учебной деятельности и определение более развитых сторон ученика. Это необходимо для понимания имеющихся трудностей у ребёнка. К ним могут относиться трудности в овладении определенными знаниями и навыками, различные психологические или педагогические проблемы. Для этого понадобится проведение беседы с учеником и его родителями, а также анализ продуктов деятельности, оценок, наблюдение и мнение педагогов.

Не стоит забывать также и о предметном тесте, который может являть собой один из самых эффективных и удобных способов диагностики знаний в той или иной предметной области. Также стоит подчеркнуть, что результаты, используя данный метод, можно легко проанализировать и сопоставить по различным критериям [7].

Следующим шагом, после выявления причин трудностей и уровня знаний ученика, станет разработка индивидуальной программы обучения, которая будет учитывать специфические потребности и возможности ребёнка. Данная программа должна включать в себя как дополнительные задания и упражнения, которые помогут освоить и закрепить материал, так и различные методы и техники обучения, приспособленные к индивидуальным особенностям ученика.

Создание спокойной и гармоничной атмосферы в классе является важным этапом в помощи ученикам с трудностями в обучении. Педагог может использовать дополнительные ресурсы и мультимедийные материалы, а также включать в свою работу интерактивные формы обучения, при которых учащиеся будут взаимодействовать друг с другом и решать совместно различные задачи. Для психологической помощи и развития уверенности в себе школьника, необходимо поддерживать ученика, хвалить за успехи и объяснять, что ошибки – это часть учебного процесса.

Изучая работы Н.И. Мурачковского, можно «выделить две основные группы свойств личности школьников:

1. Особенности мыслительной деятельности, связанные с обучаемостью.
2. Направленность личности школьника, определяющая его отношение к учению» [3].

На основе данной классификации выделено три типа школьников, имеющих трудности в обучении:

1. Неуспевающие учащиеся характеризуется низким качеством мыслительной деятельности при положительном отношении к учению и сохранении позиции школьника.

Краткая характеристика: низкая обучаемость, сниженный уровень мыслительных операций, плохо развиты процессы мышления, что влечёт сложности в усвоении учебного материала. Как следствие, у школьников возникает упрощенный подход к выполнению мыслительных задач. Ученики стараются упростить учебные задания, либо же отказываются их выполнять.

2. Учащиеся с относительно высоким уровнем развития мыслительной деятельности при отрицательном отношении к учению и частичной или полной утрате позиции школьника.

Краткая характеристика: интеллектуально подготовленные школьники, имеющие желание получать знания. При отсутствии мотивации могут уходить от выполнения задания. У школьников данного типа неудачи в учении приводят к моральному конфликту, который возникает из-за противоречия между интеллектуальными способностями и неполноценной реализацией этих возможностей, что объясняется отсутствием навыков самостоятельной учебной работы.

3. Неуспевающие, для которых характерно низкое качество мыслительной деятельности при отрицательном отношении к учению и полной утрате позиции школьника, проявляющееся в стремлении оставить школу.

Краткая характеристика: плохо обучаемы, слабо развиты мыслительные процессы и мотивация, что вызывает тяжёлые трудности в усвоении школьного материала, отсутствует критичность при выполнении заданий. Постоянно сравнивают свои результаты с оценками своих сверстников. Из этого следует, что у школьника складывается отрицательное отношение к учёбе [5].

Периодически ребёнок должен рефлексировать в отношении своей дальнейшей разносторонней деятельности. Принципы такой технологии можно сформулировать как самооценка результатов деятельности, систематичность и регулярность самомониторинга, структуризация, логичность и лаконичность всех письменных пояснений, аккуратность и эстетичность оформления, целостность, тематическая завершенность представленных материалов, а также наглядность и обоснованность презентации.

Не стоит забывать о взаимодействии педагога с родителями ученика, ведь они являются неотъемлемой частью образовательного процесса. Важно регулярно информировать их о прогрессе и достижениях их ребенка, консультировать и обсуждать возможные пути решения проблем. Совместные усилия учителей и родителей помогут создать благоприятные условия для обучения и воспитания ребенка, что в свою очередь поможет ученику добиться больших высот.

В заключении, изучение индивидуальных особенностей учащихся, имеющих трудности в обучении, является важным шагом в образовательной системе. Оно даёт возможность разработать персональные программы и методы обучения, которые учитывают специфические потребности и возможности каждого ребёнка. Индивидуальный подход и поддержка помогают таким учащимся преодолеть трудности и достичь успехи в обучении.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ахутина Т.В., Пылаева Н.М. Преодоление трудностей учения: нейропсихологический подход. – СПб.: Питер, 2008. – 320 с.
2. Блонский П.П. Школьная успеваемость. – М.: Просвещение, 2001.

3. Гельмонт А.М. О причинах неуспеваемости и путях ее преодоления / А.М. Гельмонт. – М.: Просвещение, 2004.
4. Герасимов Б.Н., Шимельфениг О.В. Подходы к личностной типологизации на основе духовных традиций и игровой парадигмы // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. – 2019. – № 5-2. – С. 49-57.
5. Мурачковский Н.И. Типы неуспевающих школьников: Автореферат дисс. ... канд. пед. наук (по психологии). – М., 1967. – 17 с.
6. Педагогика: учеб. пособие для студентов педагогических вузов и педагогических колледжей / Под ред. П.И. Пидкасистого. – М., 2006.
7. Пирязева М.В., Пикалова И.В. Особенности агрессивного поведения в подростковом возрасте // Социальные, педагогические и правовые аспекты защиты прав ребенка в современных условиях: Материалы Всероссийской научно-практической конференции, Липецк, 2 ноября 2022 года. – Липецк: ЛГПУ имени П.П. Семенова-Тян-Шанского, 2022. – С. 155-159.
8. Распоряжение Правительства РФ от 29.05.2015 № 996-р «Об утверждении Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года» [Электронный ресурс]. – URL: [http:// https://www.consultant.ru](http://https://www.consultant.ru) (дата обращения: 17.09.2023).
9. Шалашова М.М. Новое в оценивании образовательных достижений учащихся на основе компетентностного подхода: Моногр.– Арзамас: АГПИ, 2009.

А.С. ЛАРИНА
Ю.В. РОМАНОВА

ВЛИЯНИЕ ПРОЦЕССА АКТИВИЗАЦИИ ВНИМАНИЯ НА УСПЕВАЕМОСТЬ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

***Аннотация.** В статье поднимается проблема влияния уровня внимания на успеваемость младших школьников. Процесс активизации внимания является очень сложным в образовательном процессе. Необходимо выполнять ряд условий, чтобы этот процесс прошёл успешно. Именно низкий уровень внимания способствует снижению успеваемости обучающихся.*

***Ключевые слова:** внимание, младшие школьники, активизация внимания, успеваемость.*

A.S.LARINA
Yu.V. ROMANOVA

THE INFLUENCE OF THE PROCESS OF ACTIVATING ATTENTION ON THE ACADEMIC PERFORMANCE OF YOUNGER STUDENTS

***Abstract.** The article raises the problem of the influence of the level of attention on the performance of younger schoolchildren. The process of activating attention is very complex in the educational process. A number of conditions must be met for this process to be successful. It is the low level of attention that contributes to the decline in student performance.*

***Key words:** Attention, primary schoolchildren, activation of attention, academic performance.*

На современном этапе развития общества проблема развития и активизации процесса внимания у младших школьников крайне актуальна.

Вследствие внедрения в образовательный процесс цифровых технологий, уровень внимания обучающихся снижается. Исходя из этого, процесс активизации внимания школьника является одной из ключевых проблем обучения.

Изучением данной проблемы занимались такие учёные, как И.В. Дубровина, К.Д. Ушинский, П.Я. Гальперин, Р.С. Немов и др.

К.Д. Ушинский в своей книге «Педагогическая антропология» указывал на важную роль детского внимания в психической деятельности ребёнка, отмечая, что «...внимание есть именно та дверь, через которую проходит всё, что только входит в душу человека из внешнего мира» [5, с. 110].

В рамках данного исследования мы хотели бы выдвинуть тезис о том, что уровень развития внимания влияет на успеваемость младшего школьника. Тем самым, процесс активизации внимания очень важен для поднятия успеваемости. Одним из самых распространённых причин, влияющих на неуспеваемость младших школьников, является снижение уровня внимания у них [1, с. 200].

Для управления процессом внимания младших школьников требуется терпение и настойчивость. Необходимо не просто донести учебный материал до школьника, но и заинтересовать его, предотвратить тем самым непроизвольное переключение его внимания на посторонние раздражители.

Для того, чтобы раскрыть сущность процесса активизации внимания младших школьников, следует рассмотреть сущность такого понятия, как «внимание».

По Р.С. Немову внимание является психофизическим состоянием, которое характеризует динамические особенности познавательной деятельности. Они выражаются в её сосредоточенности на сравнительно узком участке внешней или внутренней действительности, которые на данный момент времени становятся осязаемыми и концентрируют на себе психические и физические силы человека [4, с. 147].

Нами были выявлены условия, позволяющие организовать процесс активизации внимания:

- 1) грамотная организация учебного процесса, включающая в себя составление плана урока, смену видов деятельности, применение в ходе урока наглядных материалов;
- 2) развитие у школьников способности контролировать свою деятельность, ставить цели;
- 3) соблюдение гигиенических норм;
- 4) отсутствие внешних раздражителей;
- 5) применение приёмов, способствующих активизации внимания обучающихся.

В процессе активизации внимания младших школьников педагоги могут испытывать определённые трудности. Ряд трудностей связан с неумением школьника сосредоточиться на выполняемом задании или на воспринимаемой информации [2, с. 196].

Социальные факторы, такие как отношения в классном коллективе, также могут стать причиной невнимательности младших школьников на уроках. А.С. Макаренко в своих трудах указывал на предупреждение отрицательного влияния данных факторов. Педагог считал, что самым эффективным воздействием учителя на ученика является коллективное влияние через ровесников ребёнка [3, с. 120].

Исходя из того, что возрастными особенностями внимания младших школьников является сравнительная слабость произвольного внимания, то

необходимо понимать, что перед учителем стоит сложная задача, заключающаяся в продумывании специальной работы по организации внимания детей.

Для детей данного возраста характерно трудное сосредоточение на однообразной для них деятельности, которая требует умственного напряжения [6, с. 185]. И именно отключение внимания способствует предотвращению переутомления. Данная особенность внимания побуждает к включению в процесс урока смены форм деятельности, применение дидактических игр. Занятие должно строиться с применением наглядных технологий, способных заинтересовать детей.

Успеваемость тесно связана с развитием свойств внимания: чем выше их уровень, тем эффективнее, как правило, ученик выполняет учебные задания.

Для того, чтобы выяснить как влияет уровень развития внимания на успеваемость учащихся нами было проведено исследование среди учеников 3-х классов МБОУ СШ №1 г. Чаплыгин Липецкой области. Количество опрошенных учащихся составляет 27 человек. Из них: девочек – 61% (16 обучающихся), мальчиков – 39% (11 школьников). В классе 22 академически успешных (средний балл 4,5) и 5 академически неуспешных (средний балл 3,2) учащихся.

Для исследования мы использовали методику «Объем внимания» (По К.К. Платонову). Учащимся по очереди были предложены карточки, на каждой из которых изображен квадрат с разным количеством и расположением точек. Задача испытуемых заключалась в том, чтобы запомнить расположение точек в квадрате и затем по памяти перенести их в свой бланк.

Данные, полученные нами в ходе эмпирического исследования, представлены на рисунке 1.

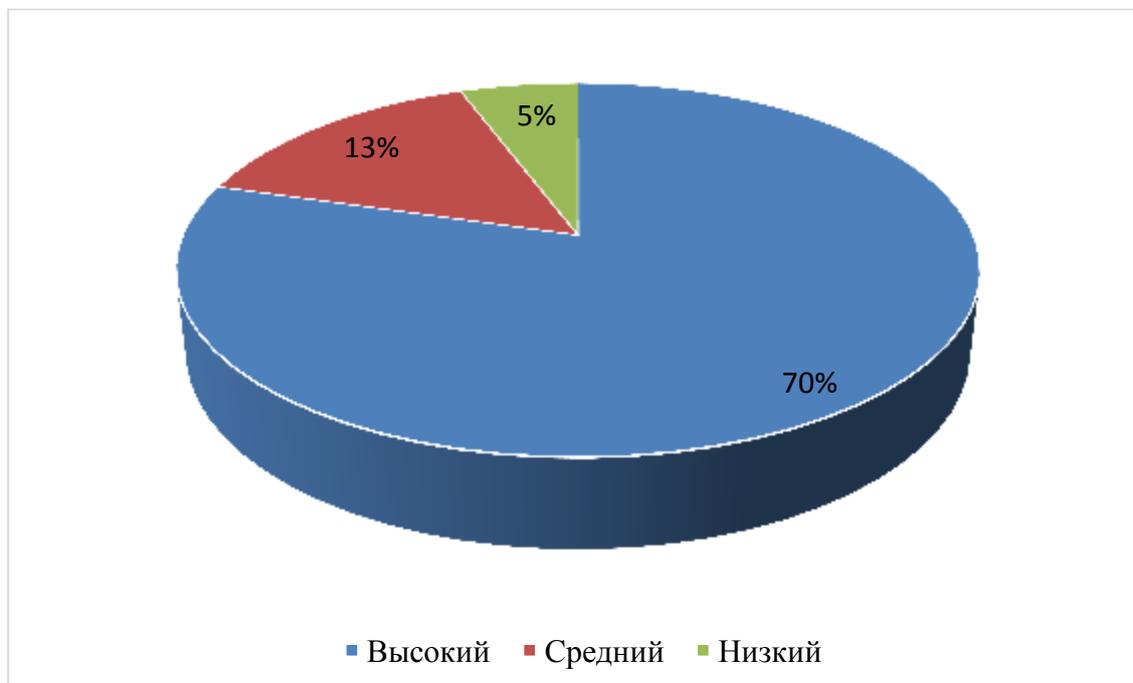


Рисунок 1 - Объем внимания

По результатам опроса у 70% учащихся преобладает высокий уровень объёма внимания. Средний наблюдается у 13% испытуемых. И у 5% выявлен низкий уровень.

Исходя из этих данных, мы проанализировали, как успеваемость учащихся связана с уровнем развития внимания. Наглядно результаты представлены на рисунке 2.

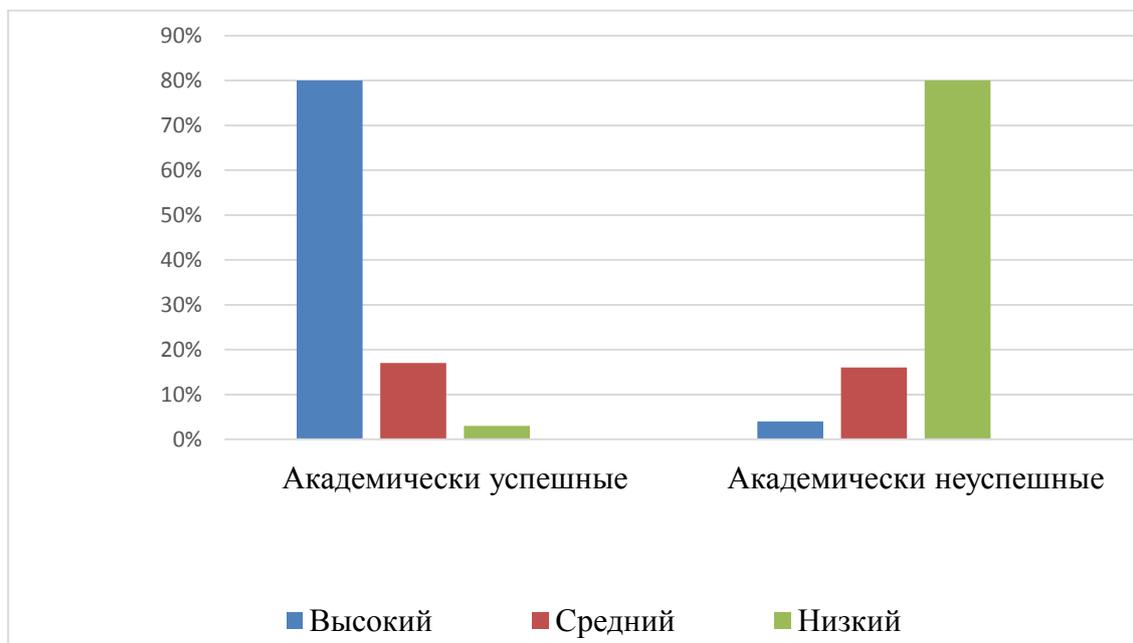


Рисунок 2 - Влияние уровня развития внимания на успеваемость учащихся

Материалы исследования показывают, что 85 % учеников, у которых высокий уровень развития внимания, учатся на отметки «хорошо» и «отлично». У школьников, учащихся на удовлетворительные оценки, в 70 % преобладает низкий уровень.

На основании полученных данных можно сделать следующий вывод: у большинства школьников, учащихся на «5» и «4» внимание развито на высоком уровне. Учащиеся, у которых концентрация внимания находится на низком уровне, менее заинтересованы в учёбе, их успеваемость ниже.

Это подтверждает нашу теорию о том, что на успеваемость младших школьников большое влияние оказывает уровень внимания.

Таким образом, в настоящее время проблема активизации внимания у младших школьников подвергается активному изучению. Потому что именно развитие внимания способствует повышению успешности образовательного процесса.

Эффективный процесс обучения невозможен без сформированных навыков внимания. Для успешности активизации данного процесса применяются различные приёмы и методы. Также следует отметить, что из-за неумения управлять вниманием, его несформированности ребенок испытывает трудности в школе.

ЛИТЕРАТУРА

1. Андреев О.А. Учимся быть внимательными. – Ростов н/Д: Феникс, 2003. – 224 с.
2. Дубровина И.В. и др. Психология: учебник / Под ред. И.В. Дубровиной. – М.: Академия, 2003. – 464 с.
3. Макаренко А.С. Методика организации воспитательного процесса / Под ред. З.И. Равкина. – М.: Просвещение, 2006. – 302 с.
4. Немов Р.С. Общая психология: в 3 т. – Том II. – Кн. 2. Внимание и память. – М.: Юрайт, 2020. – 261с.
5. Ушинский К.Д. Педагогическая антропология: в 2 т. – Т. 2. – М., 1954. – С. 338–344.
6. Тихомирова Л.Ф. Развитие познавательных способностей детей. – Ярославль: Академия развития, 1996. – 192 с.

**И.С. ЛЕЙБА
Ю.В. РОМАНОВА**

ВЛИЯНИЕ ИНДИВИДУАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЕЙ ЛИЧНОСТИ ПОДРОСТКОВ НА ФОРМИРОВАНИЕ РАЗЛИЧНЫХ ФОРМ АДДИКТИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ

Аннотация. В статье представлено исследование по проблеме влияния индивидуально-психологических особенностей подростка на формирование разных форм аддиктивного поведения.

Ключевые слова: подросток, индивидуально-психологические особенности личности, аддиктивное поведение.

**I.S. LEIBA
Yu.V. ROMANOVA**

THE INFLUENCE OF INDIVIDUAL PSYCHOLOGICAL CHARACTERISTICS OF ADOLESCENTS' PERSONALITY ON THE FORMATION OF VARIOUS FORMS OF ADDICTIVE BEHAVIOR

Abstract. The article presents a study on the problems of individual psychological development of a teenager in various forms of addictive behavior.

Key words: teenager, individual psychological characteristics of the individual, addictive behavior.

В современной жизни проблема отклоняющегося (аддиктивного) поведения подростков является одной из важнейших проблем в психологии и педагогике, поскольку на сегодняшний день подростки с аддиктивным поведением — довольно распространенный феномен.

Аддиктивное поведение — одна из форм отклоняющегося, девиантного, поведения с формированием стремления к уходу от реальности [2]. В данном виде поведения человек стремится уйти из реальности путем изменения своего психического состояния. Это происходит с помощью употребления различных веществ или увлечения какой-либо деятельностью для сохранения получаемых эмоций [3].

В условиях современной жизни часто встречаются такие формы зависимости, как употребление алкоголя, наркотиков, еды; табакокурение; компьютерные игры; музыкальный и спортивный фанатизм; просмотр сериалов; «зависание» в

интернете и т. д., причем, формы зависимости могут совмещаться, или переходить одна в другую. Предпочтение подростком какой-либо формы зависимости зависит от специфических действий данной формы на организм человека.

Как отмечают исследователи, корни формирования аддиктивного поведения уходят в подростковый период, поскольку именно этот период формирования ребенка является одним из самых эмоционально насыщенных.

Существует несколько типов аддиктивного поведения:

1. Химический. Это, например, зависимость от алкоголя, наркотиков, токсических веществ, табакокурения. Внимание подростка фокусируется на каком-либо химическом веществе, которое способно изменять психическое состояние человека. При этом жизнь подростка, попавшего в зависимое от химического вещества положение, очень быстро разрушается.

2. Нехимический. Это, к примеру, переедание пищи или, наоборот, голодание, коллекционирование чего-либо, игра в азартные, компьютерные игры и др. [6].

Так, подросток с аддиктивным поведением свое внимание постоянно сосредотачивает на каких-либо определенных объектах или проявляет какие-либо определенные активности. В свою очередь, это внимание достигает определенных размеров и захватывает всю жизнь подростка, превращая несовершеннолетнего в беспомощного человека, неспособного противиться зависимости. При этом эта зависимость вытесняет из жизни подростка общение с людьми в реальности.

Необходимо отметить, что подросток с аддиктивным поведением совершенно не приспособлен к жизненным ситуациям, он с трудом переносит жизненные сложности и абсолютно не переносит критику окружающих его людей. Перечисленные характеристики способны сформировать у подростка определенный «комплекс неполноценности», который формирует у данного несовершеннолетнего скрытый «комплекс неполноценности». В дальнейшем заниженная самооценка подростка, внушаемая окружающими, способна перейти в завышенную. В этом случае у подростка может появиться чувство превосходства над другими людьми, реализующее защитную психологическую функцию.

Для кризисного, т. е. подросткового возраста, существуют определенные внешние и внутренние условия: у подростка изменяется направленность учебного процесса, возникает необходимость проявления своей позиции, появляется понимание себя как члена общества, определенных обязанностей в семье и др.

В результате таких изменений в этот период у подростков могут развиваться неблагоприятные особенности, которые приводят к формированию отклоняющегося поведения под влиянием различных идеологий.

К неблагоприятным особенностям подросткового возраста относятся такие особенности, как рассеянность, тревожность, грубость, изменение настроения, конфликтность, противоречивость, равнодушие, агрессия и др. [7].

Подобные неблагоприятные особенности подросткового возраста психологи называют «подростковым комплексом» [8]. Именно, под действием «подросткового комплекса» у подростка возникает аддиктивное поведение.

Своеобразной психологической особенностью подростка в переходный период считается проявление эгоистичного поведения, которое фиксируется вместе с самопожертвованием [1].

Л.И. Божович в своих исследованиях отмечала, что в подростковом возрасте для детей особенно важным является оценка со стороны сверстников их внешнего вида, способностей и умений [1].

Подростку также свойственна такая особенность, как, например, сочетание сентиментальности с бессердечием, нерешительности с наглостью, протест против общепринятых правил с целенаправленным почитанием случайных людей [9].

Для ребенка подростковый возраст очень трудный, т. к. в этот период он достаточно беззащитен и потому у него могут легко появиться различные нарушения. И в то же время подростковый возраст ребенка — это самый благоприятный возраст для его обучения и принятия им норм поведения, установленных в обществе [5]. По этой причине многие педагоги и медицинские работники в своих исследованиях уделяли внимание изучению поведения подростков.

В этой связи необходимо отметить, что уже в 40-е годы педагогами А.С. Макаренко, С.Т. Шацким установилось педагогическое направление для предупреждения отклоняющегося поведения подростков. В своих трудах они соединили методики социальной педагогики и социальной работы с подростками, в том числе и с «трудными» подростками, где важным условием работы по воспитанию подростков определена созданная педагогом среда воспитания.

В свою очередь, доктор психологических наук Е.В. Змановская в своих работах проводит определенную грань между аддиктивным поведением и вредными привычками, которые не всегда являются стойкой зависимостью, несущую опасность. Притом, что элементы аддиктивного поведения свойственны почти каждому человеку, к примеру, употребление человеком алкоголя или игра в компьютерные игры, однако вопрос зависимости как болезни возникает тогда, когда у человека желание «убежать» от реальности начинает занимать все его мысли. В этом случае вместо того, чтобы найти способ решения проблемы, человек чаще всего предпочитает аддиктивное поведение, тем самым получая подходящее для себя психологическое состояние в данный момент, но при этом «убегая» от реальности, накапливает свои проблемы. Данное «бегство от реальности», как подчеркивалось ранее, способно осуществляться различными способами [4].

Подводя итог исследования, можно отметить, что различные типы аддиктивного поведения, такие как алкогольная и наркотическая зависимости, спортивный и музыкальный фанатизм, компьютерные и азартные игры и др., являются определенными способами компенсации личностно-психологических особенностей подростков.

Таким образом, проведенный анализ работ исследователей показал, что индивидуально-психологические особенности подростка оказывают влияние на формирование разных форм аддиктивного поведения. Следует отметить, что предложенная тематика нуждается в продолжении исследований по проблемам

тике роли личностно-психологических особенностей для формирования аддиктивного поведения у подростков.

ЛИТЕРАТУРА

1. Божович Л.И. Проблемы формирования личности / Под ред. Д.И. Фельдштейна. – М.; Воронеж, 2005. – 455 с.
2. Гоголева А.В. Аддиктивное поведение и его профилактика. – М.: МОДЭК, 2003. – 111 с.
3. Егоров А.Ю. Любовные и сексуальные аддикции. – М.: Просвещение, 2014. – 245 с.
4. Змановская Е.В. Девиантология. – М.: Академия, 2008. – 288 с.
5. Крайг Г., Бокум Д. Психология развития. – СПб.: Питер, 2019. – 940 с.
6. Постнов В.В., Дереча В.А. Духовный поиск как вариант нехимической аддикции у больных алкоголизмом в ремиссии // Новые методы лечения и реабилитации в наркологии (заместительная терапия, психофармакотерапия, психотерапия): сб. мат. междунар. конф. / Под общ. ред. проф. В.Д. Менделевича. – Казань, 2004. – С. 287-291.
7. Сирота Н.А., Ялтонский В.М. Профилактика наркомании и алкоголизма. – М., 2003. – 176 с.
8. Реан А.А. Психология познания педагогом личности учащихся. – М.: Наука, 1990. – 392 с.
9. Шаповаленко И.В. Психология развития и возрастная психология. – М.: Юрайт, 2019. – 458 с.

**Ю.М. НИКИТИНА
В.К. ЕЛИСЕЕВ**

ТИПОЛОГИЯ И ФАКТОРЫ ВОЗНИКНОВЕНИЯ ОТКЛОНЯЮЩЕГОСЯ ПОВЕДЕНИЯ

***Аннотация.** В статье рассматривается одна из актуальных проблем современности — девиантное поведение у детей и подростков. Представлена его типология и факторы возникновения. Предложены формы профилактики возникновения отклоняющегося поведения у детей и подростков.*

***Ключевые слова:** девиантное поведение, факторы возникновения, типология, делинквентное поведение, аддиктивное поведение, профилактика, подростки.*

**YU.M. NIKITINA
V.K. ELISEEV**

TYPOLOGY AND FACTORS OF OCCURRENCE OF DEVIANT BEHAVIOR

***Abstract.** This article discusses one of the urgent problems of our time — deviant behavior in children and adolescents. Its typology and factors of occurrence are presented. The forms of prevention of the occurrence of deviant behavior in children and adolescents are proposed.*

***Key words:** deviant behavior, factors of occurrence, typology, delinquent behavior, addictive behavior, prevention, adolescents.*

Несмотря на довольно высокий уровень развития современного общества, ещё не все люди отличаются достойным поведением. Отклоняющиеся от нормы поступки давно являются объектом изучения. В широком смысле к девиации относят и положительные, и отрицательные проявления. В данной статье особое внимание будет уделено последним.

В настоящий момент немало людей, в том числе и подросткового возраста, чьё поведение выходит за рамки допустимого, что и обуславливает актуальность данной статьи. Во все времена общество стремилось к тому, чтобы в нём

было как можно меньше тех, кого в настоящее время специалисты относят к девиантам. Гораздо легче предупредить проблему, нежели разбираться с её последствиями. Но для того, чтобы разработать ряд необходимых профилактических мер, сначала определим специфику девиантного поведения.

В первую очередь выясним, что же обозначает данный термин. Девиантное поведение — система поступков, отклоняющихся от общепринятой нормы: нормы психического здоровья, права, культуры, морали [3]. Такое поведение отличается регулярной повторяемостью. Исключением из этого является суицид. Уже первая попытка является отклонением от нормы и рассматривается как девиация.

Одна из основных особенностей — физический и/или моральный вред окружающим или самой личности. Девиантное поведение (негативное) находит своё проявление в следующих формах:

- преступность,
- алкоголизм,
- наркомания,
- суицид,
- проституция,
- отклонения сексуального характера,
- токсикомания,
- игромания и т. д.

К позитивным формам относится самопожертвование, героизм, аскетизм, чрезмерные щедрость или добродетельность, обострённое чувство жалости, различные способности, таланты и гениальность.

Девиантное поведение в его негативных формах приводит к тому, что личность, проявляющая одну или несколько из его форм, получает негативную оценку от общества, а в особо тяжёлых случаях — и уголовное наказание. Такой вид социальных санкций, с одной стороны, предотвращает недопустимое поведение. Однако, с другой стороны, часто это влечёт за собой такое явление, как стигматизация. Из-за него впоследствии человеку сложнее вернуться к нормальной жизни [2].

Также среди характерных признаков девиантного поведения следует выделить согласование с общей направленностью личности и выраженное индивидуальное и возрастно-половое своеобразие. Обычно отклонение от нормы рассматривается в пределах медицинской нормы и сопровождается явлениями социальной дезадаптации.

Существует ряд факторов, способных подтолкнуть человека к нарушению нормы. Они подразделяются на три группы [1]:

1. Биологические.
2. Психологические.
3. Социальные.

Разберём каждый из них более подробно.

К биологическим факторам относятся половые и возрастные особенности, здоровье, физическое строение, а также состояние и типологические свойства нервной системы.

В число психологических входит влияние внешних факторов и раздражителей. Основу этой группы составляют личные психологические качества, которые имеют врождённый характер.

Особое внимание стоит уделить социальным факторам. Среди них можно выделить:

1. Общественные процессы (например, СМИ, традиции). С помощью средств массовой информации возможно оказывать влияние на поведение человека, транслируя и пропагандируя ту или иную информацию. Посредством традиций прививаются нормы и правила, одобряемые в конкретной культуре.

2. Группы, в которые входит человек (социальный статус, классовая и расовая принадлежность). Они оказывают большое влияние на формирование подростка. Стремясь стать взрослее и самостоятельнее, молодые люди начинают подражать тем, на кого хотят стать похожими. В такой ситуации они очень легко попадают под дурное влияние и совершают поступки, которые не входят в рамки нормы.

3. Микросоциальная среда. Ни для кого не секрет, что семья играет большую роль в жизни каждого ребёнка. Если он растёт в здоровой среде, то риск возникновения девиантного поведения снижается. Однако в ситуации, когда в семье присутствует физическое или психологическое насилие, регулярные конфликты между родителями или любой другой травмирующий фактор, высока вероятность того, что у ребёнка возможны проявления поведения, отклоняющегося от нормы.

В.Д. Менделевич разработал типологию девиантного поведения, где разделил нарушения на пять типов:

1. Делинквентный.
2. Аддиктивный.
3. Патохарактерологический.
4. Психопатологический.
5. Основанный на гиперспособностях.

Уделим особое внимание первым двум типам.

Делинквентное поведение проявляется в преступлениях и проступках разного рода. Например, к его формам относятся кражи, грабежи, убийства, нанесение телесных повреждений, теракты и т. п. Спровоцировать на подобное способно влияние дурной компании, неблагоприятная атмосфера в семье, желание самоутвердиться (при отсутствии иных способов позитивного проявления).

Под аддиктивным поведением понимается уход от реальности через изменение своего психического состояния. Есть различные виды зависимостей, которые помогают достичь этого [4]:

1. Химические зависимости (наркотики, табак, кальян, переедание, голодание, зависимость от конкретного продукта).
2. Психологические зависимости (азартные игры, накопительство, телевизионная или компьютерная аддикция, работоголизм и многие другие).

Сама по себе зависимость от чего-либо не является нормой. В случае аддикции она может принимать крайние формы и негативно сказываться на

уровне жизни в целом. Хотя и некоторые её формы, например, работоголизм, относятся к социально-приемлемым, необходимо не допускать их.

Избежать негативных последствий девиантного поведения способна профилактика. Она может предупредить возникновение проблемы, что, в свою очередь, снижает риск проявления у детей и подростков негативного поведения, выходящего за рамки нормы.

Профилактикой к девиантному поведению любого типа могут выступать:

- воспитательные беседы (в том числе с психологами, врачами и полицейскими);
- моделирование одобряемого социального поведения;
- тренинги;
- ролевые игры;
- тематические мероприятия просветительской направленности.

Эти и многие другие формы профилактической работы помогут если и не предотвратить, то существенно снизить уровень риска проявления девиантного поведения у детей и подростков, что способствует формированию лучшего будущего нашей страны.

ЛИТЕРАТУРА

1. Змановская Е.В. Девиантология: (Психология отклоняющегося поведения): учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Академия, 2003. – 288 с.
2. *Практическая девиантология*: учеб.-метод. пособие / Н.П. Фетискин. – М.: Форум; Инфра-М, 2015. – 272 с. [Электронный ресурс]. – URL: https://studref.com/571759/psihologiya/prakticheskaya_deviantologiya
3. *Психология депривации. Словарь специальных терминов и понятий* / – 2021 – 71 с.
4. Руженков В.А., Лукьянцева И.С., Руженкова В.В. Аддиктивное поведение студенческой молодежи: систематика, распространённость, клиника и профилактика. 2015. [Электронный ресурс]. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/addiktivnoe-povedenie-studencheskoy-molodezhi-sistematika-rasprostranennost-klinika-i-profilaktika>

Д.А. ОВСЯНИК
Р.А. ДОРМИДОНТОВ

РОЛЬ СПЕЦИАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ПЕДАГОГА-ПСИХОЛОГА В КОРРЕКЦИИ ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИХ ОТНОШЕНИЙ В СЕМЬЯХ ПОДРОСТКОВ С АСОЦИАЛЬНЫМ ПОВЕДЕНИЕМ, ИСПЫТЫВАЮЩИХ ТРУДНОСТИ В ОБУЧЕНИИ

***Аннотация.** В статье рассмотрено влияние детско-родительских отношений на девиантное асоциальное поведение подростков. Отмечается необходимость помощи таким семьям и предоставления им педагогической и психологической помощи. Перечислены специальные компетенции педагога-психолога образовательного учреждения для эффективной организации коррекционной работы с семьей. Рассмотрены основные методы коррекции детско-родительских отношений, направленных на профилактику асоциальных форм поведения обучающихся.*

***Ключевые слова:** детско-родительские отношения, асоциальное поведение, психологическая коррекция, специальные компетенции педагога-психолога, методы коррекции детско-родительских отношений.*

**THE ROLE OF SPECIAL COMPETENCIES
OF A TEACHER-PSYCHOLOGIST IN THE CORRECTION OF
CHILD-PARENT RELATIONS IN FAMILIES OF ADOLESCENTS
WITH ASOCIAL BEHAVIOR AND EXPERIENCED
DIFFICULTIES IN LEARNING**

Abstract. The article considers the influence of child-parent relations on deviant behavior of adolescents. The necessity of helping such families and providing them with pedagogical and psychological assistance is noted. The special competences of the pedagogical psychologist of the educational institution for effective organization of correctional work with the family are listed. The basic methods of correction of child-parent relations aimed at prevention of asocial forms of behavior of students are considered.

Key words: child-parent relations, deviant behavior, psychological correction, special competences of educational psychologist, methods of correction of child-parent relations.

На сегодняшний день не теряют актуальности проблемы и вопросы, касающиеся воспитания детей и социализации подростков, попавших в трудные жизненные ситуации. Из года в год растет преступность и наркомания среди несовершеннолетних, увеличивается число детей с девиантным поведением. Ряд специалистов (А.Я. Варга И.В. Дубровина, Т.А. Думитрашку, Г.А. Ковалев, Р.У. Ричардсон, Э.Г. Эйдемиллер, Э. Эриксон, К. Юнг и др.) среди прочих факторов формирования девиантного поведения указывают на значимость таких причин, как деформация института семьи и негативная трансформация детско-родительских отношений. При этом отечественные психологи (А.Б. Петрова [3], М.С. Световец, Г.В. Слепухина [5], В.М. Целуйко [6]) указывают на недостаточную педагогическую и психологическую готовность родителей к решению задач, связанных с воспитанием детей.

Проблемы девиантного асоциального поведения в подростковом возрасте имеют большое значение в связи с тем, что данный возраст является одним из важнейших периодов в развитии личности и в то же время очень сложным периодом. Проблема трудного воспитания подростков, несоблюдения ими норм и правил, которые установлены в обществе, в науке рассматривается как явление «девиантности».

Под девиантным поведением понимаются отклонения от принятых в конкретном обществе норм межличностных отношений, поведения и речи. Важной особенностью подросткового асоциального поведения является объединяющий механизм формирования разных его проявлений. Чаще всего девиантное поведение — это самопрезентация подростка. Такая асоциальная самопрезентация является результатом всей прошлой истории развития девиантной личности, в ходе которой все социальные потребности подростка — положительная оценка значимых взрослых, гармоничное общение, поддержка и автономия — были фрустрированы. В таком контексте развития главной целью подростка становится снятие негативных эмоциональных переживаний, вызванных травмирующим и психологическими воздействиями (например, негативной оценкой зна-

чимых взрослых, полным доминированием или отвержением со стороны родителей). В результате при угрозе нервного срыва подросток подсознательно ищет пути отхода, и пассивная позиция сменяется активным поведением во внешней среде. К внешним способам защиты от подобных психотравмирующих ситуаций относятся агрессивное поведение, пьянство, суицид и другие виды асоциального поведения.

В психолого-педагогических исследованиях выделяются два главных измерения родительского отношения: родительская теплота и родительский контроль. Деструктивное отношение родителей к подросткам может привести к серьезным патологиям в развитии личности подростка. Отсутствие родительского контроля и чрезмерное сочувствие к подростку, беспринципная гибкость, постоянный акцент на несуществующих достоинствах формируют истерические черты личности подростка. Равнодушное отношение и эмоциональное неприятие приводят к тем же последствиям. Чрезмерный контроль, подавление самостоятельности, предъявление слишком строгих требований, злоупотребление наказаниями формируют у подростка жестокость, агрессивное поведение и могут стимулировать попытки самоубийства. Отсутствие эмоционального контакта с ребенком, теплое отношение к нему в сочетании с отсутствием конструктивного контроля и незнанием подростковых интересов и проблем подталкивают подростка к побегу из дома, во время которого совершаются серьезные проступки.

Предоставление психолого-педагогической помощи семье, повышение потенциала родителей или замещающих их лиц в вопросах развития и воспитания, охраны и укрепления здоровья детей является одним из приоритетных направлений работы психологов образовательных учреждений. Работа по профилактике нарушений в детско-родительских отношениях — обширное направление деятельности, основанное на специфике детско-родительских отношений и представлений родителей и детей друг о друге.

Современные психологи (Р.В. Овчарова [2], А.А. Осипова [3], А.Б. Петрова [4]) в своих трудах уделяют особое внимание рассмотрению вопроса об исправлении детско-родительских отношений. Коррекция детско-родительских отношений большинством психологов рассматривается как особое направление профессиональной деятельности, сочетающее в себе две главные стратегии: тренинг и игровую терапию с ребенком, непосредственно вовлекающие родителя в процесс изменений. В результате позитивно меняются не только ребенок и родители, но и их взаимоотношения.

Педагог-психолог образовательного учреждения должен обладать специальными компетенциями, позволяющими ему эффективно организовывать психокоррекционную работу по следующим направлениям:

- коррекционно-воспитательная работа, включающая в себя формирование у родителей правильного понимания особенностей развития детей, обучение их эффективному взаимодействию с детьми, обучение их саморегуляции своего поведения и психологического состояния;
- профилактическая направленность, подразумевающая предупреждение конфликтных ситуаций в детско-родительских отношениях, ориентированных

как на детей, так и на родителей, предупреждение нарушений прав ребенка в семье, профилактику дистрессовых ситуаций и трудностей в развитии;

– направление кризисного вмешательства, предполагающего модификацию поведенческих нарушений ребенка (агрессивность, лживость и т. д.), модификацию недостатков развития и модификацию стиля и направления семейного воспитания ребенка;

– социально-психологическая поддержка — это многогранная деятельность, направленная на оказание помощи родителям в выполнении родительских функций, создание благоприятной и безопасной среды, в которой дети могут полноценно развиваться [1].

Важно отметить, что каждое из перечисленных выше направлений может быть направлено как на детей, так и на родителей.

Основными целями психокоррекционной работы выступают:

– создание условий, в которых дети полностью осознавали бы свои чувства и конструктивно их выражали, чувствовали, что их слышат, позволяющие детям развивать эффективные навыки решения проблем и преодоления трудностей, что в свою очередь скорректирует самооценку и сформирует уверенность в себе;

– просвещение родителей с целью более глубокого понимания закономерностей развития ребенка и лучшего понимания своих собственных детей; повышение уверенности родителей в своих возможностях; формирование безопасной среды, в которой родители могут высказать свои опасения по поводу своих детей и своей роли как родителей [4].

Реализация данных целей работы педагога-психолога повысит доверие детей к родителям, сформирует у них позитивные формы поведения, позволит сформировать открытые и близкие семейные отношения.

Таким образом, педагог-психолог должен обладать компетенциями, позволяющими ему как специалисту использовать весь арсенал имеющихся современных методов коррекции детско-родительских отношений, направленных на профилактику асоциальных форм поведения обучающихся группы риска.

ЛИТЕРАТУРА

1. Карабанова О.А. Психология семейных отношений и основы семейного консультирования: учеб. пособие. – М.: Гардарики, 2005. – 319 с.
2. Овчарова Р.В. Психологическое сопровождение родительства. – М.: Институт психотерапии, 2003. – 319 с.
3. Петрова А.Б. Психологическая коррекция и профилактика агрессивных форм поведения несовершеннолетних с девиантным поведением: практическое руководство. – М.: Флинта, 2008. – 152 с.
4. Психокоррекционная и развивающая работа с детьми / под общ. ред. И.В. Дубровиной. – М.: Академия, 2013. – 160 с.
5. Световец М.С. К вопросу о детско-родительских отношениях // Мир педагогики и психологии: международный научно-практический журнал. – 2020. – 165 с.
6. Целуйко В.М. Психология неблагополучной семьи: книга для педагогов и родителей. – М.: Владос-пресс, 2003. – 272 с.

**Ю.С. ПЕТРЕНКО
Ю.В. РОМАНОВА**

ВЛИЯНИЕ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧИТЕЛЯ НА ПРЕОДОЛЕНИЕ ШКОЛЬНОЙ НЕУСПЕШНОСТИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ

***Аннотация.** Гуманизация и продолжающиеся изменения в системе образования, а также нарастающая проблема неуспешности у школьников всё больше требуют развития психолого-педагогической компетенции учителей. Поэтому важно разобраться, как именно профессиональное и личностное развитие педагога может отразиться на решении трудностей в освоении учебного материала у обучающихся.*

***Ключевые слова:** психолого-педагогическая компетентность, неуспешность, педагоги, обучающиеся, трудности в обучении.*

**Y.S. PETRENKO
Y.V. ROMANOVA**

THE INFLUENCE OF THE TEACHER'S PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL COMPETENCE ON OVERCOMING SCHOOL FAILURE AMONG STUDENTS

***Abstract.** Humanization and ongoing changes in the education system, as well as the growing problem of failure among schoolchildren, increasingly require the development of psychological and pedagogical competence of teachers. Therefore, it is important to understand exactly how the professional and personal development of a teacher can affect the solution of difficulties in mastering educational material from students.*

***Key words:** psychological and pedagogical competence, failure, teachers, students, learning difficulties.*

Сейчас всё больше внимания уделяется проблемам образования, в частности таким элементам, как педагогическая компетентность и школьная неуспешность.

В разное время вопросом влияния субъектных качеств педагога, определяющих эффективность его педагогической деятельности, занимались Ю.П. Азаров, Ш.А. Амонашвили, Л.И. Божович, Л.Н. Захарова, В.С. Ильин, А.Р. Лурия, В.М. Соколова, В.А. Сластенин и другие [6]. Несмотря на то, что влияние компетентности учителя на его приспособляемость к изменениям в школьной программе доказано, сейчас всё ещё продолжают исследования в этом направлении, так как развитие мира и появление новых требований к работникам самых разных сфер неизбежно ведут к новым перестройкам в системе образования, появлению проблем у педагогов и самих обучающихся, которые уже в начале школьного пути могут попасть в разряд неуспевающих. Поэтому важно понять, как имеющаяся психолого-педагогическая компетентность учителя может помочь ребёнку с определёнными трудностями в обучении.

Перед рассмотрением данного вопроса стоит кратко описать возможные трудности, с которыми сталкиваются современные школьники в обучении, а также суть психолого-педагогической компетентности учителя.

Несомненно, каждый педагог в процессе своей профессиональной деятельности встречался с такими обучающимися, которые испытывают трудности при усвоении учебного материала по одному или нескольким предметам сразу. Они могли иметь разные характеры, манеру поведения и круги общения, но результаты были одинаковыми. И очень часто, когда вставал вопрос о решении проблемы их неуспешности, применялись методы дополнительного разъяснения, повторения или зазубривания материала на дополнительных занятиях, которые отнимали силы как у детей, так и у педагогов, а результаты не окупали затраченных усилий и времени. Обучающийся мог подтянуться в знаниях по одной теме, но также застревал на другой, что в конечном итоге не устраняло настоящих причин его трудностей [4].

Они могут быть связаны как с здоровьем школьника и спецификой его нервной системы (часто болеющие и медлительные или гиперактивные дети), с неблагополучием в семье и школьном коллективе, отсутствием навыков рационального распределения времени между отдыхом и учением, общей неподготовленностью к освоению школьной программы [2]. Однако, в большинстве случаев эти причины носят психологический характер: быстрый темп обучения и большая предметная нагрузка, высокие требования как в школе, так и дома, страх не сдать контрольную или неправильно ответить у доски, недостаточная мотивация к обучению [4]. В этом плане немаловажную роль играют отношения между школьником и педагогом, ведь недовольство деятельностью учителя может превратиться в отсутствие стремлений к посещению его уроков или школы в целом, что отрицательно скажется на способности усваивать необходимые знания.

Эти и многие другие ситуации могут копиться с начальной школы и приводить к различным соматическим и поведенческим осложнениям, образуя в итоге замкнутый круг. Именно поэтому педагогу необходимо подходить к каждому такому ребёнку индивидуально, но, к сожалению, не все учителя могут сделать это в силу различных обстоятельств: незнание ситуации, в которой оказался школьник, его личностных и возрастных особенностей или простое нежелание помочь ему поскорее справиться с трудностями в обучении, могут послужить препятствиями в решении проблем обучающихся.

В связи с подобными ситуациями стоит обговорить компонент, без которого помощь неуспевающим обучающимся не представляется возможной – психолого-педагогическую компетентность учителя.

В современной литературе она определяется совокупностью профессиональных и личностных качеств, позволяющих учителю успешно справляться с задачами обучения и воспитания в своей образовательной практике, а также является обязательной составляющей общей культуры педагогического работника [2]. Подразумевается, что компетентный педагог – это человек, владеющий знаниями не только в области своего предмета, но и возрастной психологии, учитывает особенности познавательной и коммуникативной деятельности своих подопечных, умеет находить подход к каждому ребёнку, проявляя эмпатию и гибкость в их отношении, при этом он осознаёт и принимает собственные сильные и слабые стороны, способен рефлексировать, готов идти на сотрудни-

чество и учиться новому. Он может не только дать какое-то знание обучающимся, но и научить их понимать свои собственные желания, подогревает их интерес к дальнейшему обучению и поддерживает в трудные моменты. Особенно это важно для детей, имеющих определённые трудности в освоении школьной программы.

Педагог, обладающий психолого-педагогической компетентностью, не ставит одного школьника выше, а другого – ниже, старается создать благоприятный климат в классе, предотвращая конфликты и появление буллинга, и если у его подопечного появляются трудности с успеваемостью, он старается выяснить причину его отставания, подбирает методы, подходящие для решения проблемы.

Если рассматривать недостаток учебной мотивации, то педагог может увлечь детей необычной формой подачи материала, поддержкой «обратной связи» с совместным решением упражнения или задачи, акценте на сильных сторонах школьников, а не их неудачах и ошибках. Если же ребёнок умственно развит, но неуверен в своих силах, или же просто плохо приспособлен к школьной жизни, то можно предложить ему помогать педагогу или своим одноклассникам при организации урока или групповых занятий, со временем предлагая более ответственные задания. А когда ученик больше расположен к спорту, нежели обычным урокам, можно сделать акцент на развитии внимания, памяти и воображения при выполнении заданий, отмечая его успехи и стремление закончить начатое. Во всех случаях имеет место тревожность, связанная с давлением внутреннего маркера «неуспевающий», и компетентный педагог, прежде чем приступить к работе с таким школьником наладит с ним доверительный контакт, покажет своё желание помочь и что принимает ребёнка таким, какой он есть, что готов идти с ним рядом. Чувствуя эту поддержку, ребёнок будет охотнее идти на контакт, и решение проблемы его неуспеваемости многократно ускорится [5].

Однако здесь с трудностями может столкнуться сам педагог: огромная нагрузка на работе, постоянная отчётность, проведение сторонних мероприятий в рамках календарного планирования и большое количество обучающихся, с которыми необходимо контактировать каждый день – всё это приводит к быстрому выгоранию и переутомлению, что сказывается не только на отношении педагога к школьникам, но и на его личности.

Чтобы избежать выгорания и развить в себе психолого-педагогическую компетентность, необходимо заниматься самообразованием и не забывать про специалистов, способных оказать психологическую помощь в трудные моменты жизни. Желательно посещать вебинары и лекции по повышению квалификации и раскрытию потенциалов собственной личности, стараться развивать собственную речь, педагогический такт и такие качества, как эмпатия, стрессоустойчивость, доброжелательность, открытость, а также учитывать возрастные и личностные особенности обучающихся [3].

Таким образом, педагог, обладающий психолого-педагогической компетентностью, способен увидеть, понять и помочь в решении проблем с неуспешностью у обучающимся в самом начале его развития, тем самым предотвратив

негативные последствия дальнейшего отставания от программы и направив школьника в положительную сторону к успешному развитию в будущем.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бородина О. В. Технология деловой игры как средство гуманизации образования // Образование XXI века: гуманизация, поливариативность, цифровизация : Материалы Всероссийской научной конференции с международным участием, Липецк, 25 декабря 2019 года. – Липецк: Липецкий государственный педагогический университет имени П.П. Семенова-Тян-Шанского, 2019. – С. 154-157.
2. Каргапольцева С.Ю. Психологическая компетентность педагога / [Электронный ресурс] . – URL: <https://pedsovet.su/load/338-1-0-39909?ysclid=lohfu6t61s544857977>
3. Никитина Н.В. Трудности обучения младших школьников, причины их появления и пути преодоления [Электронный ресурс]. – URL: <https://nsportal.ru/nachalnaya-shkola/obshchepedagogicheskie-tehnologii/2021/06/13/trudnosti-obucheniya-mladshih>
4. Слученкова И.Ю. Как педагогам повышать учебную мотивацию школьников / [Электронный ресурс]. – URL: <https://nsportal.ru/shkola/sotsialnaya-pedagogika/library/2019/04/21/kak-pedagogam-povyshat-uchebnyu-motivatsiyu>
5. Соловьёва В.И. Способы и методы преодоления трудностей в обучении младших школьников [Электронный ресурс]. – URL: <https://urok.1sept.ru/articles/649813?ysclid=lohft0eb2f661496897>
6. Шингаев С.М. Психолого-педагогическая компетентность педагога современной школы / Электронный журнал «РОНО», 21 выпуск «Психолого-педагогические формы организации учебного процесса в условиях новой информационной среды». – URL: https://www.sites.google.com/a/shko.la/ejrno_1/vypuski-zurnala/vypusk-21/

Ю.С. ПЕТРЕНКО
Л.А. БУТОВА

ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗПР КАК ФАКТОР ПРОФИЛАКТИКИ ШКОЛЬНОЙ НЕУСПЕШНОСТИ

***Аннотация.** В статье акцентируется внимание на важности своевременной сформированности коммуникативных навыков у детей с задержкой психического развития. Отмечается их роль в предупреждении развития школьной неуспешности. Предлагаются специальные упражнения, направленные на развитие коммуникативных навыков среди представителей младшего школьного возраста.*

***Ключевые слова:** младший школьный возраст, задержка психического развития, коммуникативные навыки, школьная неуспешность.*

Y.S. PETRENKO
L.A. BUTOVA

FORMATION OF COMMUNICATION SKILLS OF YOUNGER SCHOOLCHILDREN WITH PO AS A FACTOR OF PREVENTION OF SCHOOL FAILURE

***Abstract.** The article focuses on the importance of timely formation of communication skills in children with mental retardation. Their role in preventing the development of school failure is noted. Special exercises aimed at developing communication skills among representatives of primary school age are offered.*

***Key words:** primary school age, mental retardation, communication skills, school failure.*

В современном обществе всё более актуальной становится проблема обучения детей с задержкой психического развития, поскольку с каждым годом их число неизменно растёт. Очень важно, чтобы такие дети могли обучаться на равных условиях с нормотипичными детьми и не чувствовать себя изолированными в обществе. Для этого нужно обладать базовыми коммуникативными навыками, которые являются неизменной составляющей как воспитания, так и обучения [3].

Г.Е. Сухаревой впервые был предложен термин «задержка психического развития», под которым понимают «замедление нормального темпа психического созревания по сравнению с принятыми возрастными нормами» [5, с. 156].

К.С. Лебединская разделила ЗПР на четыре группы, основываясь на причинах их проявления:

1. Конституциональное происхождение. Иногда данный тип также называют гармоническим психическим и психофизическим инфантилизмом. Определяется, как правило, наследственностью или негрубыми обменно-трофическими расстройствами (внутриутробно или в первые годы жизни).

2. Соматогенное происхождение. Данный тип определяется долговременной соматической недостаточностью (аллергией, врождёнными пороками развития, неврозами, и т. д.).

3. Психогенное происхождение. Данный тип определяется неблагоприятными условиями воспитания.

4. Церебрально-органическое происхождение. Это самый распространённый и трудно корректируемый тип [2]. Он выражается в задержке психофизиологического развития.

Изучением вопроса коммуникации детей с задержкой психического развития занимались многие отечественные психологи, среди которых М.С. Певзнер, П.О. Омарова, Е.С. Слепович, Е.С. Слепович, Д.И. Бойков, О.Н. Дианова, Е.Е. Дмитриева, О.В. Защирина, Н.А. Никашина, У.В. Ульенкова и др.

М.С. Каган под коммуникацией понимал «информационную связь субъекта с тем или иным объектом: человеком, животным, машиной. Она выражается в том, что субъект передает некую информацию, которую получатель должен принять, понять, хорошо усвоить и в соответствии с этим поступать» [1, с. 134].

Общение и межличностное взаимодействие у младших школьников в ЗПР происходит с заметными отличиями от нормально развивающихся сверстников. Как отмечал в своих трудах А.В. Растянников, «у детей с задержкой психического развития медленно формируются и закрепляются речевые формы. Для них характерно отсутствие речевого творчества, доминирование в речи имен существительных, недостаточное употребление слов, обозначающих действия, признаки и отношения, пониженная речевая активность, бедность речевого общения» [4, с. 170].

Взаимодействие со сверстниками младших школьников с ЗПР значительно отличается от нормотипичных детей. Они практически никогда не выступают инициаторами игры, предпочитая наблюдать со стороны. Даже вступая в игровой процесс, они могут испытывать затруднения в усвоении правил, по-

строении ролевой модели поведения и т. д. Межличностные отношения носят поверхностный или примитивный характер. Такие дети могут быть практически лишены эмпатии и сопереживания, нередким проявлением также является обидчивость, грубость и даже агрессия. Такое поведение может стать причиной изолированности в коллективе сверстников, снижения учебной мотивации, отсутствия желания ходить в школу.

В дальнейшем, если вовремя не включить профилактическую или даже коррекционную работу, данные обстоятельства могут привести к возникновению школьной неуспешности. Это серьезная психолого-педагогическая проблема, которая нуждается в скорейшем разрешении.

Под школьной неуспешностью принято понимать различные отклонения в учебной деятельности школьника, которые либо напрямую, либо опосредованно связаны с успеваемостью учащегося.

Обучение неразрывно связано с коммуникацией, поскольку, оказываясь в стенах школы, ребёнок постоянно находится в контакте с социумом. При недостаточном развитии коммуникативных навыков дети могут испытывать трудности в общении, им тяжелее идти на контакт, они редко проявляют инициативу, практически не участвуют в общественной жизни коллектива.

Во время уроков такой ребёнок может не задать уточняющий вопрос или не решится подойти к учителю за уточнением или ответом на возникший вопрос, следовательно, не усвоит новый материал. Также могут возникнуть трудности при устных ответах у доски или публичном выступлении на конкурсе или олимпиаде.

Это может стать причиной нежелания идти в школу, возникновения чувства одиночества, замкнутости в себе. Если своевременно не решить данную проблему, ребёнок может потерять интерес к школьной жизни и стать неуспешным.

С целью развития коммуникативных навыков нами были подобраны специальные упражнения, которые также могут быть включены в коррекционную программу, направленную на преодоление школьной неуспешности. Рекомендуется применяться их в работе с детьми младшего школьного возраста не реже одного раза в неделю.

1. «Эмоция». Перед ребёнком на стол выкладывается несколько карточек с изображением эмоций. Задача — разгадать эмоцию и описать возможную причину ее возникновения.

2. «Игрушка». Игроки делятся по парам, один из которых берет в руки любую игрушку, а второй должен подобрать правильные слова и попросить её так, чтобы первый участник действительно захотел поделиться. После игры участники должны поменяться ролями.

3. «Сказка». Предлагается сочинить совместную историю по картинкам. Изображения должны включать в себя процесс взаимодействия детей, который приводит к ссоре. Задача ребят — придумать положительный исход.

4. «Что-то изменилось». Ведущий демонстрирует картинку и предлагает с ней ознакомиться, после чего участники закрывают глаза. Ведущий меняет

изображение на почти такое же, но с некоторыми изменениями. Совместными усилиями ребята должны определить, что же изменилось.

5. «Интервью». Игроки делятся по парам, по очереди задавая друг другу вопросы на заданную тему (любимый праздник, увлечение, домашнее животное и др.). После этого они должны без подсказок рассказать друг о друге как можно больше информации другим участникам.

6. «Волшебные очки». Ведущий дает ребёнку очки, объясняя, что в них можно видеть только хорошие качества других ребят. Задача игрока, смотря на конкретного человека, назвать как можно больше его положительных качеств. После роли меняются.

Данные упражнения направлены не только на развитие коммуникативных навыков, они также способствуют усовершенствованию психических процессов, таких как память, речь и мышление. Кроме того, они положительно влияют и на нравственное воспитание школьника, развивая такие качества, как взаимоуважение, сплоченность, эмпатия и др.

Таким образом, мы приходим к выводу, что ребёнок с задержкой психического развития испытывает определенные затруднения при взаимодействии со взрослыми и сверстниками. Очень важно, чтобы младший школьник с ЗПР вовремя научился комфортно чувствовать себя в коллективе, общаться, делиться своими мыслями, проявлять инициативу и др., иначе это может отрицательно сказаться на его обучении, особенно в условиях инклюзии и социализации. Регулярно должна вестись своевременная профилактическая работа как со стороны родителей, так и со стороны педагогов-психологов образовательного учреждения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Каган М.С. Человеческая деятельность. – М.: 2013. – 328 с.
2. Лебединская К.С. Основные вопросы клиники и систематики задержки психического развития. Психология детей с задержкой психического развития. Хрестоматия / сост. О.В. Защиринская. – СПб.: Речь, 2004. – С. 63–83.
3. Леонтьев А.А. Психология общения. – М.: Смысл, 2013. – 365 с.
4. Растянников А.В. Рефлексивный подход к проблеме формирования групповой способности к совместному творческому мышлению. – М.: 2012. – 288 с.
5. Сухарева Г.Е. Клинические лекции по психиатрии детского возраста – М.: Медицина, 2012. – 337 с.

**И.С. ПАВЛОВ
В.К. ЕЛИСЕЕВ**

ЭМПАТИЯ И САМОКОНТРОЛЬ КАК ЦЕННОСТНЫЕ КОМПОНЕНТЫ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье отмечается, что в науке не определен точный перечень ценностных компонентов, значимых для инклюзивной образовательной среды. Автор полагает, что инвариантными ценностями в этом перечне являются эмпатия и самоконтроль, они являются необходимым условием формирования полноценного и функционального инклюзивного образовательного пространства.

Ключевые слова: инклюзивное образование, ценностные компоненты, эмпатия, самоконтроль, педагог, инклюзия.

EMPATHY AND SELF-CONTROL AS VALUE COMPONENTS OF INCLUSIVE EDUCATION

Abstract. The article states that the exact list of value components significant for an inclusive educational environment is not defined in science. The author believes that the invariant values in this list are empathy and self-control, they are a necessary condition for the formation of a full-fledged and functional inclusive educational space.

Key words: inclusive education, value components, empathy, self-control, teacher, inclusion.

Одним из важнейших условий эффективного функционирования в России системы инклюзивного образования является овладение всеми участвующими в нем субъектами, и в первую очередь педагогами, важнейшими ценностными компонентами такого образования.

Ведущие специалисты в области инклюзивного образования отмечают, что «каждый из участников, создавая канву инклюзии, играет (в ней — авт.) свою роль, имеет свою позицию и интересы, придерживается своих ценностей, взглядов, идей» [10, с. 102–111].

Однако в последние годы в педагогических дисциплинах все глубже укореняется мысль о том, что в системе инклюзивного образования есть инвариантные ценностные компоненты, которыми нужно обладать, и они должны реализовываться в практической педагогической деятельности всех специалистов, участвующих в функционировании инклюзивной образовательной среды. Эту мысль, в частности, высказывают П.Р. Егоров и Г.Ф. Егорова, отмечая, что «если у людей, участвующих в организации инклюзивного образования, абсолютно разные ценности, или если эти ценности чётко не определены и не осознаны, то система инклюзивного образования может легко разрушиться» [6, с. 40–42].

В то же время следует признать, что вопрос о том, какие именно ценностные компоненты следует считать необходимыми, инвариантными для педагогов, функционирующих в условиях инклюзивной образовательной среды, пока остается открытым и, более того, вызывает научные дискуссии.

Сегодня, приступая к решению этой исследовательской задачи, следует выделить, прежде всего, те ключевые аксиологические компоненты, которые наиболее часто встречаются в трудах ученых, исследующих инклюзивную образовательную среду, и которые признаются ими принципиально значимыми для педагогов, работающих в условия образовательной инклюзии. Это — эмпатия и самоконтроль.

На значимость эмпатии в качестве безусловной аксиологической ценности инклюзивного образовательного пространства указывают многие отечественные исследователи. Так, по мнению Ф.Э. Абибуллаевой, в инклюзивную педагогику следует привлекать, прежде всего, «людей с развитой способностью к эмпатии, а также людей, являющихся носителями гуманистических ценностей и идеалов, профессионалов своего дела» [2, с. 271], поскольку именно они «могут способствовать воспитанию, обучению, развитию и социальной адаптации обучающихся с ограниченными возможностями здоровья» [2, с. 271].

Здесь следует сделать важную оговорку о том, что эмпатия в принципе должна рассматриваться как универсальная ценностная компонента педагогической деятельности и педагогической компетентности как таковых, вне зависимости от того, в рамках какой образовательной модели — традиционной или инклюзивной — педагог осуществляет свою профессиональную деятельность. Эмпатия — это душевная чуткость, отзывчивость личности к чувствам, переживаниям, потребностям и запросам другого человека. Без этой ценностной компоненты невозможно полноценное, личностно-личностное взаимодействие педагога и учащихся.

Но в условиях инклюзивной образовательной среды нуждаемость в эмпатии возрастает многократно, поскольку помимо внимания к индивидуальным чувствам, потребностям и запросам личности как таковой здесь оказывается востребованным более глубокое и чуткое, более заинтересованное внимание педагога к особым образовательным и личностным потребностям детей, отличающихся в своем развитии от других учащихся. Такую глубокую эмпатию у педагогов, стремящихся работать в условиях инклюзивной образовательной среды, необходимо целенаправленно и последовательно развивать, поскольку это эмпатия особого рода. Она основывается не только на природной эмпатийной ориентации личности педагога, но и на его специальных профессиональных знаниях о потребностях особых детей, характере влияния патологии здоровья на эмоциональные реакции и поведенческие проявления и т. д. Иначе говоря, эмпатия у педагогов инклюзивной образовательной среды должна быть на порядок выше, фундаментальнее, чем у педагогов традиционной системы образования и воспитания. Она должна строиться не только на природной, но и на профессиональной чуткости, а эмоциональная отзывчивость в ней должна подкрепляться научно обоснованным пониманием, почему эта отзывчивость необходима и в какой форме она должна проявляться в каждой конкретной ситуации взаимодействия с особыми детьми.

Однако для педагогов инклюзивной образовательной среды важна не только эмпатия, но и развитый личностный самоконтроль педагога. Следует отметить, что вопрос о значимости этой ценностной компоненты в инклюзивной образовательной среде проработан в современной науке недостаточно. Так, хотя довольно много пишется о необходимости развития самоконтроля у детей, обучающихся в условиях инклюзии, но о необходимости овладения навыками самоконтроля педагогами, работающими в инклюзивном образовательном пространстве, говорится крайне мало. Между тем, именно педагоги в условиях инклюзии, прежде всего, должны обладать развитым самоконтролем, чтобы уметь эффективно выстраивать и собственную линию поведения, и взаимодействие между учащимися.

Значимость самоконтроля как ценностной компоненты инклюзивной образовательной среды тесно связана ценностью педагогической эмпатии. Будучи восприимчивым и внимательным к чувствам, переживаниям, потребностям и запросам участникам инклюзивного образовательного процесса (т. е. обладая профессиональной эмпатией), педагог должен одновременно уметь осознавать свои собственные эмоции и переживания, быть чутким к ним. И это направлено-

ное внутри себя осознание и чутье должно приводить его к пониманию необходимости контролировать свои эмоции, вербальные и поведенческие реакции, управлять ими. Такой внутренний педагогический самоконтроль следует рассматривать как необходимое условие гармонизации и гуманизации инклюзивной образовательной среды, поскольку только посредством личностного самоконтроля педагог может исключить из своей практики различного рода эмоциональные срывы, негативные ситуационные реакции и иные деструктивные поведенческие проявления, которые могут негативно сказаться на состоянии инклюзивной образовательной среды и достижении результатов инклюзивного образования.

Итак, проведенный анализ показал, что, с одной стороны, в настоящее время в отечественной науке остается недостаточно разработанным вопрос о том, какие ценностные компоненты являются сущностно значимыми и необходимыми для инклюзивной образовательной среды. Ученые ведут дискуссии по этому поводу. С другой стороны, можно с высокой долей уверенности говорить о том, что некоторые наиболее значимые ценностные компоненты сегодня могут быть признаны инвариантными и фундаментальными для инклюзивного образовательного пространства. Как представляется, это, прежде всего, педагогическая эмпатия и педагогический самоконтроль, без которых невозможно выстроить эффективное и подлинно инклюзивное образовательное взаимодействие.

ЛИТЕРАТУРА

1. Mohammadi F.F. Inter-group empathy and inclusive learning in secondary schools / [Электронный ресурс]. – URL: <https://pressbooks.pub/schools/chapter/inter-and-intra-group-empathy-and-inclusive-learning-in-secondary-schools>
2. Абибуллаева Ф.Э. Цели и ценности инклюзивного образования / Образование и педагогические науки в XXI веке: актуальные вопросы, достижения и инновации. – Пенза: Наука и просвещение, 2018. – С. 270–272.
3. Бородина О. В. Технология деловой игры как средство гуманизации образования // Образование XXI века: гуманизация, поливариативность, цифровизация : Материалы Всероссийской научной конференции с международным участием, Липецк, 25 декабря 2019 года. – Липецк: Липецкий государственный педагогический университет имени П.П. Семенова-Тян-Шанского, 2019. – С. 154-157.
4. Геращенко И.И. Профессионально-личностные качества педагога в условиях инклюзивного образования / [Электронный ресурс]. – URL: <https://nsportal.ru/detskiy-sad/raznoe/2018/03/23/statya-professionalno-lichnostnye-kachestva-pedagoga-v-usloviyah>
5. Глебова С. В. Формирование нормативно-правовой основы российского инклюзивного образования // Психология и педагогика инклюзивного образования: технологии, результативность, качество : материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, Липецк, 10 ноября 2021 года. – Липецк: Липецкий государственный педагогический университет имени П.П. Семенова-Тян-Шанского, 2021. – С. 77-80.
6. Егоров П.Р. Инклюзивное образование — система ценностей, убеждений, принципов и индикаторов успеха // Евразийский союз ученых. – 2015. – № 10-4 (19). – С. 40–42.
7. Елисеев В.К. Становление и развитие рефлексивной культуры учителя как субъекта педагогической деятельности: автореф. дис.... докт. пед. наук . – М., 2005. – 44 С.
8. Кийкова Н.Ю. Эмоциональная саморегуляция поведения педагогических работников в условиях координации деятельности участников образовательных отношений системы интегрированного (инклюзивного) образования // Общество: социология, психология, педагогика. – 2021. – № 11. – С. 181–187.

9. Лапп Е.А. Педагогические ценности интегрированного (инклюзивного) образования // Система ценностей современного общества. – 2010. – № 11. – С. 308–315.
10. Хитрюк В.В. Готовность педагогов к инклюзивному образованию: ценностный аспект // Вестник Московского городского педагогического университета. – 2013. – № 4. – С. 102–111.
11. Шипилова М. Профессиональный и личностный портрет педагога, работающего в системе инклюзивного образования [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.maam.ru/detskijsad/profesionalnyi-i-lichnostnyi-portret-pedagoga-rabotayuschego-v-sisteme-inklyuzivnogo-obrazovaniya.html>

А.А. ПТАНСКАЯ

Научный руководитель - **Ю.В. РОМАНОВА**

ВЛИЯНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ К ШКОЛЕ НА ПРОЦЕСС АДАПТАЦИИ ПЕРВОКЛАССНИКОВ К НОВЫМ СОЦИАЛЬНЫМ УСЛОВИЯМ

***Аннотация.** Статья посвящена актуальным вопросам психологической готовности детей к школьному обучению и трудностям адаптации первоклассников к новым социальным условиям. Рассмотрены особенности проявления этих феноменов в школе, выделена их взаимосвязь, проанализированы теоретические и организационно-методические основы изучения у дошкольников психологической готовности к школьному обучению.*

***Ключевые слова:** первоклассник, школьное обучение, адаптация, психологическая готовность, успешность обучения.*

A.A. PTANSKAYA

Scientific supervisor – **YU.V. ROMANOVA**

THE INFLUENCE OF PSYCHOLOGICAL READINESS FOR SCHOOL ON THE PROCESS OF ADAPTATION OF FIRST GRADERS TO NEW SOCIAL CONDITIONS

***Abstract.** The article is devoted to topical issues of psychological readiness of children for school and difficulties of adaptation of first-graders to new social conditions. The features of the manifestation of these phenomena in school are considered, their interrelation is highlighted, the theoretical and organizational and methodological foundations of the study of psychological readiness for school education in preschoolers are analyzed.*

***Key words:** first-grader, school education, adaptation, psychological readiness, learning success.*

Вступление в школьную жизнь — значимый этап для каждого первоклассника. Период перехода ребенка из дошкольного образовательного учреждения в школу рассматривается педагогами и родителями как наиболее сложный в плане адаптации к новым социальным условиям, привыкания к новым требованиям, режиму и прочее. Актуальность этой темы обозначена внедрением Федеральных государственных стандартов дошкольного образования (ФГОС ДО), в которых одной из важнейших задач обозначена организация преемственности на ступенях дошкольного и начального образования.

Психологическая готовность к школе — это комплекс психологических и эмоциональных качеств, которые помогают ребенку успешно адаптироваться к

новым условиям учебной среды. Важно понимать, что понятия психологической готовности и адаптации находятся в неразрывной связи между собой. Чтобы у ребенка было меньше трудностей при переходе к школьному обучению, а процесс адаптации прошёл наиболее успешно, важно подготовить ребенка еще на ступени дошкольного образования.

Составными компонентами психологической готовности являются: социальная, эмоциональная и академическая готовность:

- социальная готовность. Ребенок должен уметь взаимодействовать с другими детьми и взрослыми. Он должен понимать правила общения и соблюдать их. Эти навыки помогут ему быстрее влиться в коллектив и установить позитивные отношения с одноклассниками и учителями;

- эмоциональная готовность. Переход в школу может вызвать у ребенка различные эмоции, такие как волнение, тревожность и страх. Дети, обладающие эмоциональной готовностью, легче справляются с этими чувствами и могут более эффективно учиться;

- академическая готовность. Знание базовых алфавитных и числовых навыков также является частью психологической готовности. Дети, которые уже имеют определенные знания, могут более уверенно начать обучение в школе.

Для эффективной подготовки и адаптации первоклассников к обучению в школе необходимо установить сотрудничество между родителями и педагогами. Родители могут активно внести вклад в психологическую готовность своих детей, работая над развитием их социальных и эмоциональных навыков. Важно внимательно слушать и понимать своих детей, помогать им разрешать возникающие эмоциональные проблемы и рассказывать о будущей школьной жизни, делая ее предсказуемой и интересной.

Педагоги, в свою очередь, могут проводить специальные занятия и мероприятия, направленные на развитие психологической готовности детей к школе. Это может включать в себя ролевые игры, тренинги, упражнения и беседы, направленные на развитие навыков социального взаимодействия и эмоциональной устойчивости.

Следует провести комплексную работу, в которой будут участвовать не только педагоги, психологи, логопеды и дефектологи, но также сами дети и их родители.

У ребенка, готового к школе, появляется желание учиться потому, что ему хочется занять конкретную позицию в обществе людей, открывающую доступ в мир взрослых, и потому, что у него есть познавательная потребность, которую не могут удовлетворить дома.

Вопросам адаптации первоклассников к школе уделяли внимание в своих работах М.А. Дмитриева, О.С. Махалюк, Я.Л. Коломинский, Е.А. Панько, Т.В. Дорожевец, Э.М. Александровская, С.М. Тромбах и другие. В исследованиях этих авторов адаптация к школе рассматривается как перестройка познавательной, мотивационной и эмоционально-волевой сфер ребенка при переходе к систематическому организованному школьному обучению [1; 2; 3]. Сущность адаптации проявляется в успешном освоении новых условий деятельности,

вхождении в систему новых взаимоотношений, нахождении в новой микросреде определенного статуса, самоутверждении в эмоционально комфортной позиции.

Важно помнить, что каждый ребенок уникален и имеет свои особенности и потребности в подготовке к школе, поэтому подход к развитию психологической готовности должен быть индивидуальным. Родители и учителя должны учитывать особенности каждого ребенка и адаптировать свои методы подготовки соответственно.

Для адаптации первоклассника к обучению в школе следует соблюдать основные положения:

- создание благоприятной атмосферы. Учителя могут создать дружелюбную и поддерживающую атмосферу в классе, где каждый ребенок чувствует себя комфортно и важным. Это помогает детям быстрее адаптироваться и учиться;
- индивидуальный подход. Учителя должны учитывать индивидуальные потребности каждого ребенка, особенно тех, кто может испытывать трудности в адаптации. Это может включать в себя дополнительную поддержку или адаптацию учебных методик;
- содействие социальным навыкам. Учителя могут проводить уроки, направленные на развитие социальных навыков, таких как работа в команде, уважение к другим и решение конфликтов. Эти навыки важны для успешной адаптации в школе;
- открытая коммуникация с родителями. Учителя могут устанавливать активную коммуникацию с родителями, делиться информацией о прогрессе детей и просить обратную связь. Родительское участие в образовательном процессе способствует лучшей адаптации;
- создание интересного учебного опыта. Школьная среда должна быть стимулирующей и интересной для детей. Игровые методики, увлекательные уроки и разнообразные образовательные ресурсы помогут детям воспринимать учебу как увлекательное приключение.

В адаптации первоклассника можно выделить подструктуры: адаптация к новой учебной деятельности и адаптация к новому коллективу. По мнению Р.В. Овчаровой, когда первоклассник адаптируется, то на него оказывают влияние различные факторы. Существуют как положительные, так и отрицательные факторы. К положительным факторам относятся адекватная самооценка ребенка, правильные методы воспитания в семье, отсутствие в семье ребенка конфликтных ситуаций, благоприятный статус среди одноклассников и т. д. К отрицательным факторам относятся неправильные методы воспитания, неготовность к обучению в школе, неудовлетворенность в общении со взрослыми, неадекватное осознание своего положения среди одноклассников и др.

Главенствующую роль в формировании психологической готовности ребенка к школе играет семья. В ранние годы жизни ребенка родители могут создать основу для будущей успешной адаптации в школе. Это включает в себя:

- поддержку и поощрение. Родители могут создать поддерживающую атмосферу, в которой ребенок чувствует себя уверенно. Поощрение его интересов и достижений способствует развитию позитивной самооценки;

- чтение и общение. Чтение с ребенком и активное общение помогают развивать речь и языковые навыки, что делает процесс обучения в школе более успешным;

- развитие навыков самостоятельности. Поощрение маленьких забот и обязанностей помогает ребенку освоить навыки самостоятельности, которые понадобятся ему в школе.

Эффективность адаптации во многом зависит от того, как сам ребенок воспринимает себя и свои социальные связи. Если представление о себе искажено или недостаточно развито, то адаптация протекает неблагоприятно. Это отражается на поведении ребенка и его нервно-психической неустойчивости. Такие дети чаще волнуются, теряются, паникуют, теряют контроль над ситуацией и собственным поведением, поэтому в такой трудной ситуации ребенок ищет разрядку. В результате он может стать агрессивным по отношению к одноклассникам и учителям. Другие дети, наоборот, могут стать замкнутыми, оторванными и погружаются в себя. Когда ребенок проявляет такое поведение, то это должно насторожить взрослого, так как это приведет к глубоким психическим изменениям. При таком поведении ребенка происходят значительные психологические изменения, на которые взрослым следует обратить внимание.

Психологическая готовность к школе и успешная адаптация первоклассников к новым социальным условиям зависят от сотрудничества всех сторон: родителей, учителей и самих детей. Все они вносят свой вклад в этот важный процесс. Поддержка, образование и взаимодействие — вот ключевые компоненты успешной адаптации. В итоге, благодаря совместным усилиям, дети смогут справиться с вызовами школьной жизни и развить свой потенциал для будущего образования и карьеры.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что психологическая готовность к школе оказывает решающее воздействие на процесс адаптации первоклассников к новым социальным условиям. Ее наличие способствует:

1. Более плавному переходу к обучению: дети, подготовленные психологически, более легко входят в учебный процесс и социальную среду школы. Они чувствуют себя увереннее и комфортнее.

2. Успешному обучению: первоклассники с хорошей психологической готовностью более мотивированы к учению и более способны к самостоятельной работе.

3. Снижению стресса и тревожности: дети с развитой эмоциональной готовностью лучше справляются с эмоциональными вызовами, которые могут возникнуть в новой среде.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бусловская Л.К. Физическое развитие, здоровье и адаптационные возможности первоклассников, прошедших подготовку к школе / под ред. проф. В.В. Колбанова. — СПб.: СПбГМУ, 2011.— С. 18–21.
2. Виноградова Н.А., Микляева Н.В., Микляева Ю.В. Дошкольная педагогика: учебник для бакалавров. — М.: Юрайт, 2013. — 510 с.
3. Коломинский Я.Л., Панько Е.А., Игумнов С.А. Психическое развитие детей в норме и патологии: психологическая диагностика, профилактика и коррекция. — СПб.: Питер, 2004. — 480 с.

4. Троицкая И.Ю., Рогожина Е.Н. К проблеме преемственности в реализации образовательных стандартов на ступенях дошкольного и начального образования // Государственные образовательные стандарты: проблемы преемственности и внедрения. Сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции. – Арзамас, 2015. С. 128–133.
5. Психолого-педагогическая оценка готовности к началу школьного обучения / Н.Я. Семаго и М.М. Семаго // Школьный психолог. – 2003. – № 9.

Т.А. СКАЧКОВА
М.В. КОРОБОВА

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ РЕБЁНКА В РАННЕМ ВОЗРАСТЕ

***Аннотация.** В данной статье рассматриваются вопросы развития детей в раннем возрасте, с особым вниманием к внутренним закономерностям формирования предметно-манипулятивной деятельности. Исследование актуально в свете создания практической модели, способствующей развитию навыков предметной деятельности у детей, развитию родительской компетентности и мотивации через организацию учебной среды.*

***Ключевые слова:** ранний возраст, физическое развитие, психическое развитие, личностное развитие, предметная деятельность, сенсорная среда.*

T.A. SKACHKOVA
M.V. KOROBOVA

PSYCHOLOGICAL CONDITIONS OF A CHILD'S DEVELOPMENT AT AN EARLY AGE

***Abstract.** This article discusses the development of children at an early age, with special attention to the internal patterns of the formation of subject-manipulative activity. The study is relevant in the light of the creation of a practical model that promotes the development of subject activity skills in children, the development of parental competence and motivation through the organization of the learning environment.*

***Key words:** early age, physical development, mental development, personal development, subject activity, sensory environment.*

Этап раннего детства является уникальным временем в жизни каждого человека. Этот период значим для становления физического, психического и личностного развития, являясь фундаментом последующего развития личности. В это время ребёнок начинает вступать в новые формы общения со взрослыми, осознает первые социальные эмоции, проявляет растущую потребность в общении. Развиваются память и воображение, способности крайне важные для обучения и понимания окружающего мира. На этом этапе малыши начинают овладевать ключевыми навыками – пассивной и активной речью, а также устанавливают связь между словами и предметами. Не менее важно, в этом периоде зарождаются предпосылки для игр и продуктивной активности.

В связи с этим необходимо тщательно спланировать процесс воспитания и обучения ребенка, используя разнообразные, более умелые педагогические подходы и техники. Такая обстоятельность возлагает особую ответственность на взрослых за будущую судьбу развивающейся личности.

При взятии на себя ответственности за воспитание ребёнка, каждому взрослому необходимо иметь полное понимание закономерностей психического развития малыша. В первые годы жизни ребёнка происходит активное созревание всех систем его организма, включая нервную систему. Для того, чтобы появились новые психические качества у ребёнка, необходимо формирование соответствующих органических предпосылок. Иной важной особенностью маленьких детей является противоречие между наличием готовых жизненно важных потребностей у новорождённого и способности их удовлетворить. Именно это противоречие стимулирует психическое развитие ребёнка в самом раннем возрасте [1, с. 79].

В данном возрасте важное значение приобретает формирование сенсорики, которая играет значительную роль в психическом развитии. В первые годы жизни уровень развития восприятия оказывает существенное влияние на мышление ребёнка. Особое внимание следует уделить развитию восприятия, которое зависит от трех факторов: перцептивных действий, сенсорных эталонов и действий соотнесения. Важно выделить ключевые характеристики объекта или ситуации (информативные точки), создать устойчивые образы на основе данных точек (сенсорные эталоны) и сопоставить эти образы-эталон с предметами окружающего мира.

Перцептивные действия позволяют изучить основные свойства и качества воспринимаемого предмета, выделив наиболее важные. Такое выделение позволяет ребёнку узнавать предметы вокруг себя и быстро связывать их с определёнными классами, например, куклой, машиной или тарелкой. Действия восприятия вначале включают не только визуальное, но и тактильное восприятие (ребёнок должен не только посмотреть на предмет, но и потрогать его, взаимодействовать с ним). Постепенно эти действия превращаются во внутренние и становятся автоматизированными.

Таким образом, развитие восприятия играет ключевую роль в формировании обобщений и других умственных процессов. Выделение наиболее важных характеристик и предметов позволяет их классифицировать и объединять в понятия. Сенсорные образцы начинают формироваться в раннем детстве, первоначально в виде конкретных представлений о форме или цвете (например, круглый мяч или зеленая трава). Со временем, эти представления становятся общими образцами, связанными с цветом, формой и размером. Именно эти три основных образца формируются к концу раннего детства. Дальнейшее сопоставление предметов с этими образцами помогает систематизировать детские знания при восприятии новых объектов, придавая миру целостность и постоянство.

С помощью голосовых реакций происходит активное взаимодействие между ребёнком и взрослыми. Через крик и сосательные движения, малыш удовлетворяет свои физиологические потребности и получает первый опыт общения с взрослыми. Кроме того, ребёнок проявляет активность через защитные реакции, которые зависят от комфортной температуры, окружающей обстановки и звуковых воздействий.

Одной из ключевых задач детей раннего возраста в процессе освоения материальной культуры является совершенствование практических (предмет-

ных) и орудийных действий. Именно эти действия формируют мотивы и потребности познания. Освоение словарного запаса и развитие навыков речи позволяют детям эффективно общаться с взрослыми и сверстниками. Для достижения успешных результатов в практической деятельности, необходимо овладеть определенными словами и сочетаниями, которые помогут укрепить нужные навыки. А развитие различных форм деятельности способствует возникновению основных потребностей и элементарных методов их удовлетворения, а также способствует всеобъемлющему развитию маленького человека.

Достижения в психофизическом развитии детей первых трёх лет жизни влекут за собой возникновение необходимости в самостоятельных действиях. Вместе с тем, у детей присутствует врожденное стремление к активному исследованию окружающего мира и самоутверждению. Подавление этого стремления может привести к возникновению пассивности и отсутствию инициативы у ребёнка. Ограничение сенсорного опыта в раннем детстве может привести к отставанию в освоении знаний, отсутствию интереса к миру и сокращению активности. Кроме того, это может вызвать апатию и вялость, что может сказаться на общении с окружающими. Ощущение отсутствия стимуляции зрительными, слуховыми и тактильными ощущениями на ранних стадиях развития впоследствии может стать причиной алекситимии, то есть невозможности выражать свои эмоциональные переживания словами, а также отсутствия умения распознавать и учитывать чувства других людей [2, с.97].

В заключение, хочется сказать, что общение с взрослым и совместная предметная деятельность могут значительно способствовать познавательному развитию детей раннего возраста. Если в семье созданы условия, которые удовлетворяют эти потребности, развитие ребёнка примет позитивное направление

ЛИТЕРАТУРА

1. Воспитание и обучение детей раннего возраста: Кн. В77 для воспитателя дет. Сада / А.М. Фонарёв, С.Л. Новосёлова, Л.И. Каплан и др.; Под ред. Л. Н. Павловой. – М.: Просвещение, 2009. – 176 с.
2. Микляева Н.В. Воспитание ребёнка чудом. Методическое пособие . – М.: ТЦ Сфера, 2012. – 128 с.

О.С. СКИДЕЛО

Научный руководитель - Е.А. ЕКЖАНОВА

ПРОБЛЕМА РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У СТАРШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ДИСЛЕКСИЕЙ

***Аннотация.** Статья посвящена проблеме развития коммуникативной компетенции у старших школьников с дислексией. В статье рассматриваются направления логопедической работы по развитию коммуникативной компетенции у старших школьников с дислексией, использование справочной лингвистической литературы, проектной и исследовательской деятельности в логопедической работе по развитию коммуникативной компетенции у старших школьников с дислексией.*

***Ключевые слова:** старшие школьники с дислексией, коммуникативная компетенция, итоговое собеседование по русскому языку, программа по развитию коммуникативной компетенции, работа со справочной лингвистической литературой, исследовательская и проектная деятельность.*

THE PROBLEM OF THE DEVELOPMENT OF COMMUNICATIVE COMPETENCE IN OLDER STUDENTS WITH DYSLEXIA

Abstract. *The article is devoted to the problem of the development of communicative competence in high school students with dyslexia. The article discusses the directions of speech therapy work on the development of communicative competence in older students with dyslexia, the use of reference linguistic literature, project and research activities in speech therapy work on the development of communicative competence in older students with dyslexia.*

Key word: *senior schoolchildren with dyslexia, communicative competence, Final interview in the Russian language, a program for the development of communicative competence, work with reference linguistic literature, research and project activities.*

Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования (Приказ Минпросвещения России от 31.05.2021 № 287, регистрационный № 64101) определяет современный социальный заказ на качественное образование, состоящее прежде всего в подготовке обучающихся с развитой коммуникативной компетенцией [13].

На наш взгляд, наиболее точное определение понятия коммуникативная компетенция дает М.Р. Львов – автор словаря-справочника по методике русского языка [8]. Он характеризует коммуникативную компетенцию как знание языка (родного и неродного), его фонетики, лексики, грамматики, стилистики, культуры речи, владение данными средствами языка и механизмами речи – говорения, аудирования, чтения, письма – в пределах социальных, профессиональных, культурных потребностей человека.

Серьезным препятствием на пути развития коммуникативной компетенции является дислексия – одно из самых распространенных нарушений в подростковом возрасте.

Медицинский справочник болезней определяет дислексию как парциальное расстройство навыков чтения, вызванное недостаточной сформированностью (либо распадом) психических функций, участвующих в осуществлении процесса чтения, и основными признаками дислексии считает стойкость, типичность и повторяемость ошибок при чтении (побуквенное чтение, смешения и замены звуков, аграмматизмы, искажение слоговой структуры слова, нарушение осмысления прочитанного) [10].

К вторичным проявлениям дислексии Международная ассоциация по изучению дислексии относит недостаток объема прочитываемых материалов, ограниченный объем словарного запаса; А.Н. Корнев, И.Н. Садовникова, А.П. Воронова – нарушения связной монологической речи [18, 5, 14, 2].

Таким образом, как следствие, у обучающихся с дислексией формируется стойкая неспособность к овладению письменноречевой деятельностью.

В последние годы наметилась стойкая тенденция к увеличению числа старших школьников с дислексией. Проблема развития коммуникативной компетенции у старших школьников с учетом структуры клинического подхода к нарушению дислексии недостаточно изучена.

С целью проверки степени сформированности коммуникативной компетенции старших школьников добавлена в ОГЭ и ГВЭ устная часть – итоговое собеседование по русскому языку (с 2018 года – для обучающихся общеобразовательных школ; с 2019 года – для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья), которое направлено на выявление навыков чтения, пересказа, спонтанной устной речи (монолог, диалог) и коммуникативную компетенцию в целом и является одним из условий допуска к государственной итоговой аттестации.

Старшие школьники с дислексией в силу своей клинической формы нарушения без целенаправленной систематической логопедической работы не могут справиться с заданиями итогового собеседования по русскому языку и освоить программу основной общеобразовательной школы.

Поэтому данная проблема требует разработки программы по развитию коммуникативной компетенции у старших школьников с дислексией с учетом клинической структуры речевых нарушений, которая будет затрагивать все нарушенные компоненты речи; определения направлений работы по развитию коммуникативной компетенции, подбора речевого материала, методов и форм взаимодействия, инновационных технологий, способствующих развитию коммуникативной компетенции у старших школьников с дислексией.

Нами было проведено исследование развития коммуникативной компетенции у старших школьников с дислексией. Исследованием было охвачено 30 старших школьников в возрасте 14-16 лет из школы-интерната для детей с тяжелыми нарушениями речи г. Зернограда Ростовской обл. (ГКОУ РО «Зерноградская специальная школа-интернат»).

С целью проведения констатирующего эксперимента нами были модернизированы диагностические методики Т.А. Фотековой, Т.В. Ахутиной, направленные на выявление клинических нарушений у старших школьников с дислексией («Диагностика речевых нарушений школьников с использованием нейропсихологических методов») [15].

Методика исследования развития коммуникативной компетенции у старших школьников с дислексией представлена четырьмя заданиями:

- 1) чтение вслух текста художественного стиля;
- 2) пересказ прослушанного текста научно-популярного стиля;
- 3) составление монологического высказывания на заданную тему (на основе описания фотографии);
- 4) участие в диалоге по теме предыдущего задания.

Проведенное исследование позволило выявить типы дислексии у старших школьников (по Лалаевой Р.И.): 15 старших школьников со смешанной дислексией, 12 – с аграмматической дислексией, 1 – с семантической дислексией, 2 старших школьника с оптической дислексией [6].

Сравнительный анализ данных по развитию коммуникативной компетенции у старших школьников с дислексией показал, что 67 % (ЭГ) – 60 % (КГ) – старших школьников со смешанной и с семантической дислексией продемонстрировали низкий уровень; 33 % (ЭГ) – 40 % (КГ) – старших школьников с аграмматической, оптической и смешанной (не резко выраженной) дислексией – средний уровень; высокий уровень не выявлен.

На основе результатов констатирующего эксперимента: 1) была разработана программа по развитию коммуникативной компетенции у старших школьников с дислексией; 2) определены направления работы по развитию коммуникативной компетенции у старших школьников с дислексией; 3) подобран речевой материал, методы и формы взаимодействия, инновационные технологии, способствующие развитию коммуникативной компетенции у старших школьников с дислексией.

Программа коррекционно-развивающей области по развитию коммуникативной компетенции у старших школьников с дислексией «Говорим красиво» была составлена с учетом требований Федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования (Приказ Минпросвещения России от 31.05.2021 № 287, регистрационный № 64101); в соответствии с распоряжением Министерства просвещения Российской Федерации от 6 августа 2020 года № Р-75 «Об утверждении примерного Положения логопедической помощи в организациях, осуществляющих образовательную деятельность» и в соответствии с Положением о рабочей программе ГКОУ РО «Зерноградская специальная школа-интернат».

Формирующий эксперимент проводился с детьми экспериментальных групп (ЭГ-1 – ЭГ-4) с ноября 2022 года по март 2023 года.

В содержание логопедической работы по развитию коммуникативной компетенции у старших школьников с дислексией были включены следующие направления: развитие навыков осознанного, выразительного чтения и пересказа прослушанного текста художественного, научно-публицистического стилей; монологической речи (на основе описания фотографии, повествования на основе жизненного опыта, рассуждения по поставленному вопросу и др.) и диалогической речи; фонематической, лексико-грамматической, морфологической, синтаксической и стилистической сторон речи; развитие навыков работы со справочной лингвистической литературой, инновационных форм взаимодействия – проектной и исследовательской деятельности. На фронтальных логопедических занятиях осуществлялась коррекция фонематической, аграмматической, семантической и оптической дислексии.

Подробнее остановимся на каждом направлении логопедической работы по развитию коммуникативной компетенции у старших школьников с дислексией.

Развитие навыков осознанного, выразительного чтения в слух.

Для отработки навыков чтения старшими школьниками с дислексией мы использовали художественные тексты и тексты научно-популярного характера Мальцевой Л.И., Цыбулько И.П., Гринкевич Е.В. [9, 17, 3].

Для развития навыков выразительного чтения старшими школьниками с дислексией мы использовали методики, предложенные А.Ф. Ломизовым, А.В. Харлановой [7, 16].

В зависимости от коммуникативной задачи развивали основные виды чтения (ознакомительное, изучающее, поисковое); определяли тему текста, подтемы, основную мысль текста; оценивали информацию текста по ее важности для раскрытия темы (главное/второстепенное); выявляли структурно-логические части текста, осмысливали их содержание и устанавливали отноше-

ния между ними.

Логопедическая работа по развитию навыка выразительного чтения у старших школьников с дислексией включала в себя также формирование правильного логического ударения, развитие умения изменять силу голоса, развитие правильной интонации.

Развитие навыков пересказа прослушанного и самостоятельно прочитанного текста

Для отработки навыков пересказа старшими школьниками с дислексией мы использовали художественные и научно-популярные тексты об известных людях, явлениях природы и др. (текст о космонавте А.А. Леонове, «Пять фактов о северном сиянии», «Тайны пирамиды Хеопса»).

Для развития умения старших школьников с дислексией в полном объеме понимать услышанный текст применялись следующие задания: ответы на вопросы по тексту; составление подробного плана; пересказ текста по плану; подробный пересказ; сжатый (краткий) пересказ; выборочный пересказ; творческий пересказ.

Особые трудности у старших школьников с дислексией вызвал сжатый пересказ. В логопедической работе по развитию навыка сжатого пересказа мы использовали приемы, предложенные Б.С. Найденовым [11].

Развитие монологической и диалогической речи.

Работа по развитию монологической речи осуществлялась на основе составления монологических высказываний: описания фотографии, повествования на основе жизненного опыта, рассуждения по поставленному вопросу. Навыки диалогической речи отрабатывались на основе вопросов к текстам данных монологических высказываний.

Развитие фонематической, лексико-грамматической, морфологической, синтаксической и стилистической сторон речи, работа со справочной лингвистической литературой.

Коррекция фонематической стороны речи у старших школьников с фонематической дислексией заключалась в развитии анализа и синтеза речевых единиц, в дифференциации фонем. Проводились орфоэпические игры и задачи. Например, «Орфоэпическая разминка», предложенная Н.А. Борисенко.

Логопедическая работа по коррекции нарушений лексико-грамматического строя речи у старших школьников с дислексией проводилась по следующим направлениям: обогащение словаря путем усвоения смысловых и эмоциональных оттенков значений слова, переносного значения слов и словосочетаний, путем работы со справочной лингвистической литературой; развитие словоизменения и словообразования.

Использовались игры со справочной лингвистической литературой, предложенные В.В. Васильевой и Г.Н. Пищевой, «Сквозной алфавит», «Между буквами» и др. [1]. Лексические игры и задачи: игра «Филологическое лото» для усвоения лингвистических терминов; игра «Лингвистическое казино» (тема «Омографы»); игры «Смотри не ошибись» и «Аукцион синонимов» – способствовали закреплению навыков подбора и использования синонимов в связной речи; игра «Бестолковый словарь» – расширению словарного запаса и общего

кругозора старших школьников с дислексией. Игра «Кто быстрее?» и викторина крылатых выражений «В каких случаях говорят...» применялись для расширения фразеологического запаса старших школьников с дислексией.

Для развития синтаксической, морфологической и стилистической сторон речи старших школьников с дислексией использовали систему работы А.Г. Зикеева, пособие по культуре речи А.Г. Петряковой [4, 12].

Развитие навыков инновационных форм взаимодействия – проектной и исследовательской деятельности.

С целью развития коммуникативных и познавательных компетенций, развития умения самообучения и творческих способностей старших школьников с дислексией осуществлялось использование инновационных форм взаимодействия – проектной и исследовательской деятельности, с элементами изотерапии, театротерапии, ИКТ.

Старшими школьниками были выполнены следующие проекты и исследовательские работы:

- работа над презентацией слова с использованием справочной лингвистической литературы – исследовательские проекты «Энциклопедия слова Родина» и «Энциклопедия слова Любовь»;

- ассоциативно-синектические проекты хокку «Икебана из хокку, или Неповторимые движения души»;

- творческий проект «Старшеклассники – малышам»: «Рождество в литературе: подготовка и проведение старшими школьниками внеклассного мероприятия по рождественскому рассказу И.А. Куприна «Тапер» и др.;

- участие в конкурсе сочинений с иллюстрированием «Мое любимое время года», или «У природы нет плохой погоды»;

- коллективный творческий проект «Старшеклассники + Малыши» - сочинение былины «Алеша Попович» с иллюстрированием текста, оформлением мини-книги и инсценированием;

- иллюстрирование художественных произведений;

- запись и заучивание стихотворений с использованием мнемотехники;

- оздание диафильмов к произведениям К.Д. Ушинского и В.А. Сухомлинского;

- создание стенгазет, посвященных А.С. Макаренко;

- участие в городском конкурсе стихотворений, организованном библиотекой им. А.П. Гайдара: чтение стихотворений А.С. Пушкина на русском и английском языках;

- коллективные театрализованные творческие проекты «Сперва «аз» да «буки», а потом другие науки», или «Грамотность на Руси», «Магистры гуманитарных наук»; общешкольный проект «С указкой по жизни!», посвященный открытию Года наставника и педагога;

- проект с участием зерноградского педагогического колледжа, Детской музыкальной школы города Зернограда, библиотеки им. А.П. Гайдара, посвященный закрытию Месячника предметов гуманитарного цикла, Году наставника и педагога – «Вы – свет, что на Земле не гаснет никогда».

Работа со старшими школьниками с дислексией в условиях школы для детей с тяжелыми нарушениями речи велась не только на занятиях по развитию коммуникативной компетенции один раз в неделю, но и ежедневно на уроках русского языка, развития речи, литературы.

Контрольный эксперимент показал: количество старших школьников с высоким уровнем коммуникативной компетенции в экспериментальной группе – ЭГ, на контрольном этапе эксперимента по сравнению с констатирующим увеличилось на 47 %; со средним уровнем – на 14 %; с низким уровнем – снизилось на 60 %. Практически все старшие школьники (14 из 15 человек) повысили свой уровень коммуникативной компетенции.

В контрольной группе свой уровень повысили только 4 старших школьника с дислексией из 15. Со среднего на высокий перешел 1 старший школьник с аграмматической дислексией. Остались на среднем уровне 5 старших школьников с аграмматической дислексией. С низкого на средний уровень перешли 2 старших школьника с аграмматической и оптической дислексией. Остались на низком уровне 7 старших школьников со смешанной дислексией.

Сравнительный анализ результатов контрольного эксперимента позволил выявить:

1) значительные расхождения в уровнях развития коммуникативной компетенции у старших школьников с дислексией экспериментальной и контрольной группы;

2) старшим школьникам со смешанной дислексией и большинству старших школьников с аграмматической дислексией контрольной группы без целенаправленной логопедической помощи не удалось повысить уровень коммуникативной компетенции.

Таким образом, полученные результаты доказывают эффективность применения программы по развитию коммуникативной компетенции у старших школьников с дислексией при использовании индивидуально-дифференцированного подхода, работы со справочной лингвистической литературой, инновационных форм взаимодействия – проектной и исследовательской деятельности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Васильева В.В., Пищева Г.Н. Разноуровневые задания по русскому языку. – Ростов н/Д, Феникс, 2003. – 352 с.
2. Воронова А.П. Психолого-педагогические основы коррекционной работы с аномальными детьми: учеб. для вузов. – СПб: Образование, 2016. – 153 с.
3. Гринкевич Е.В. Устный ответ по русскому языку на ОГЭ. – Ростов н/Д: Феникс, 2019. – 173 с.
4. Зикеев А.Г. Практическая грамматика на уроках русского языка: Учеб. -мет. пособие для работы с уч-ся 4-7 кл. спец. (коррекционных) образоват. Учреждений: В 4 ч. – М.: Гуманит. Изд. Центр ВЛАДОС, 2011. – Ч. 1: Лексика. Состав слова и словообразование. Имя существительное. Имя прилагательное. – 160 с.
5. Корнев А.Н. Нарушения чтения и письма у детей. – СПб.: МиМ, 1997. – 286 с.
6. Лалаева Р.И. Диагностика и коррекция нарушений чтения и письма у младших школьников. – СПб.: Союз, 2011. – 224 с.
7. Ломизов А.Ф. Выразительное чтение при изучении синтаксиса и пунктуации: Пособие для учителя. – М.: Просвещение, 1986. – 96 с.

8. Львов М.Р. Словарь-справочник по методике русского языка: Пособие для учителей, студентов педвузов и колледжей . – 2-е изд., испр. и доп. – М.: РОСТ: Фирма "СКРИН", 1997. – 253 с.
9. Мальцева Л.И. Рус. яз. 9 кл. Итоговое соб./ Л.И. Мальцева. – Ростов н/Д: Издатель Мальцев Д.А. – М.: Народное образование, 2019. – 144 с.
10. МКБ-10. Классификация психических и поведенческих расстройств. Исследовательские диагностические критерии // Перевод на русский язык под ред.: Ю.Л. Нуллера, С.Ю. Циркина – Всемирная организация здравоохранения, Россия.
11. Найденов, Б.С. Выразительность речи и чтения /Б.С. Найденов. – Москва.: Просвещение, 1969. – 263 с.
12. Петрякова А.Г. Культура речи: учебное пособие. – М.: Флинта: Retorika A, 2006. – 488 с.
13. Приказ Минпросвещения России от 31.05.2021 г. № 287 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования» (зарегистрирован в Минюсте России Зарегистрирован 05.07.2021 № 64101 [Электронный ресурс] – URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202107050027>
14. Садовникова, И.Н. Дисграфия, дислексия: технология преодоления: пособие для логопедов, учителей, психологов, студентов педагогических специальностей. – М.: ПАРАДИМА; 2017. – 282 с.
15. Фотекова Т.А. Диагностика речевых нарушений школьников с использованием нейропсихологических методов: методическое пособие. – 2-е изд., испр. и доп. – М: Айрис-Пресс: Айрис-Дидактика, 2007. – 172 с.
16. Харланова А.В. Скороговорки и многоговорки: учебное пособие. – М.: РГ-Пресс. – 2019. – 40 с.
17. Цыбулько И.П. Русский язык. Планируемые результаты. Система заданий 5-9 класс: пособие для учителей общеобразоват. орг. – М.: Просвещение, 2014. – 192 с.
18. The International Dyslexia Association. Definition of Dyslexia, 2002.

Т.В. СКОЧЕДУБОВА

РАЗВИТИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ УЧАЩИХСЯ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ

Аннотация. В статье анализируется актуальная проблема развития познавательной активности учащихся с умственной отсталостью.

Рассматриваются проблемы обучения и воспитания детей с умственной отсталостью и использования специальных методик диагностики и коррекции познавательной деятельности.

Акцентируется внимание на том, что ведущим в учебно-воспитательном процессе является педагог. Компетентный педагог играет важную роль в формировании познавательной активности ребенка с умственной отсталостью, подбирает эффективные формы и средства педагогического воздействия на особого ребенка согласно его индивидуальным способностям и возможностям и достигает цели в получении успешного результата.

Ключевые слова: коррекция, умственная отсталость, развитие, компетентность.

T.V. SKOCHEDUBOVA

DEVELOPMENT OF COGNITIVE ACTIVITY OF STUDENTS WITH MENTAL RETARDATION

Abstract. The article analyzes the actual problem of the development of cognitive activity of students with mental retardation.

The problems of education and upbringing of children with mental retardation and the use of special methods of diagnosis and correction of cognitive activity are considered.

Attention is focused on the fact that the teacher is the leader in the educational process. A competent teacher plays an important role in the formation of cognitive activity of a child with mental retardation, selects effective forms and means of pedagogical influence on a special child according to his individual abilities and capabilities and achieves the goal of obtaining a successful result.

Key words: *correction, mental retardation, development, competence.*

Формирование познавательной активности учащихся с умственной отсталостью является в настоящее время актуальной проблемой.

Компетентность педагога дефектолога в коррекционной работе по формированию познавательной активности учащихся с умственной отсталостью играет значительную роль. Доступное объяснение педагогом формируемых действий обеспечивает их понимание и прочное осознанное усвоение. Процесс развития познавательной активности рассматривается в настоящее время в образовании как общая основа воспитания и обучения детей с умственной отсталостью, что обусловлено значимостью адаптации в жизни ребенка.

При формировании социального опыта ребенка и расширении связей его с окружающим миром очень важно, чтобы его понимали родители и сверстники, поэтому самостоятельное общение умственно-отсталого ребенка – одно из самых значимых приобретений. Е.И. Щербакова рассматривает познавательную активность как проявление инициативы, самостоятельности, творчества в процессе деятельности. А.М. Матюшкин, Т.А. Платонова, А.А. Вербицкий считают, что познавательная активность – это, прежде всего, устойчивый интерес ребенка, его «внутренняя мотивация, побуждающая ребенка к деятельности» [5].

В исследованиях Н.Г. Морозовой учащимся с нарушением интеллекта свойственно недоразвитие познавательного интереса, они не имеют потребности в познании окружающего мира, в результате имеют ошибочные, недостаточные знания и представления [2].

Благоприятным условием развития познавательной активности, является практическая деятельность умственно отсталого ребенка. Самостоятельная деятельность ребенка с нарушением интеллекта, направленная на познание окружающего мира и есть его познавательная активность, определяющая необходимость решать задания в конкретных жизненных ситуациях. Об этом трактуют в своих трудах ученые А.В. Запорожец, Ж.И. Шиф, С.Я. Рубинштейн, С.Д. Забранная и др. Они утверждают, что самостоятельность является важным фактором социально-личностного развития школьников с нарушением интеллекта и его адаптации. Активная деятельность умственно отсталых школьников в процессе восприятия и усвоения программного материала является необходимым условием их успешности в обучении.

Каждый предмет, каждый урок, в свою очередь, вплетается в комплекс коррекционно-развивающего обучения. В данном случае целесообразно говорить не о простой комбинации методов, а о специальной коррекционно-образовательной технологии. Содержание учебного предмета, адаптировано для детей с умственной отсталостью, упрощено и расположено по концентрическому принципу.

Педагог на каждом уроке решает коррекционные, общеобразовательные, воспитательные задачи, использует различные комбинации методов обучения, опираясь на дидактические принципы обучения, учитывая особенности дефекта в развитии обучающихся, применяя индивидуальный и дифференцированный подход. Активно применяются объяснительно иллюстративные, игровые технологии, как эффективное средство активизации познавательных процессов у детей с нарушением интеллекта, в процессе обучения и воспитания. Игровые технологии – достаточно обширная группа методов и приёмов коррекционно-развивающего процесса в различных формах педагогических игр [4, с. 58].

Использование в коррекционной работе разнообразных традиционных и нетрадиционных технологий, способствующих развитию познавательной активности учащихся с умственной отсталостью, предотвращает утомление учащихся, увеличивает продолжительность работоспособности, поддерживает у них познавательную активность, повышает эффективность обучения. В процессе обучения умственно отсталый школьник учится выделять главное в предметах и явлениях, находить признаки различия и сходства, характеризовать их и устанавливать между ними временные и причинно-следственные отношения» [3, с. 29-31].

Коррекционная работа в образовательном учреждении осуществляется в рамках системного и личностно-ориентированного подхода, способствует повышению познавательной активности обучающихся с нарушением интеллекта. Ведущим в учебно-воспитательном процессе является педагог.

В процессе учебной деятельности учитель формирует у каждого воспитанника чувство ответственности за выполняемую работу, умение справляться с предъявляемыми требованиями. Создается успешная основа для формирования ответственного, осознанного отношения к выполнению любого задания, при этом контролируется качество работы. Педагог стремится стимулировать ребенка к дальнейшей работе на основе положительных эмоций, развивая мотивацию к познанию. Компетентный педагог играет важную роль в формировании познавательной активности ребенка с умственной отсталостью, подбирает эффективные формы и средства педагогического воздействия на особого ребенка согласно его индивидуальным способностям и возможностям и достигает цели в получении успешного результата.

Познавательная активная деятельность является основой для развития личности обучающегося с умственной отсталостью, необходимым условием его успешности в обучении, воспитании и социализации.

ЛИТЕРАТУРА

1. Выготский Л.С. Собрание сочинений: в 6-ти т. Т. 5: Основы дефектологии. – М.: Педагогика, 1983. – 368 с.
2. Морозова, Н.Г. Формирование познавательных интересов у аномальных детей: (сравнительно с нормой). – М.: Просвещение, 1969 – 280 с.
3. Пидкасистый П.И. Учебное пособие для студентов педагогических вузов и педагогических колледжей. – М.: Педагогическое общество России, 2004. – 608 с.
4. Панфилова А.П. Игровое моделирование в деятельности педагога: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2006.
5. Педагогика / под общ. ред. Г. Нойнера, Ю.К. Бабанского. – М.: Педагогика, 1984 – 367 с.

Н.А. ТАТЬЯНИНА
Научный руководитель – **В.К. ЕЛИСЕЕВ**

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ СУЩНОСТЬ АГРЕССИВНОСТИ В ЛИЧНОСТНОЙ ХАРАКТЕРИСТИКЕ ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ

Аннотация. В статье рассмотрено значение понятия агрессия в рамках личностной характеристики индивида, проанализированы различные предпосылки формирования агрессивности, а также продемонстрированы проявления и особенности данной деструктивной тенденции.

Ключевые слова: личность, агрессия, агрессивность, деструктивное поведение, гнев, фрустрация.

N.A. TATYANINA
Scientific supervisor – **V.K. ELISEEV**

THE PSYCHOLOGICAL ESSENCE OF AGGRESSIVENESS IN THE PERSONAL CHARACTERISTICS OF DEVIANT BEHAVIOR

Abstract. In this article, the meaning of the concept of aggression within the personal characteristics of an individual was considered, various prerequisites for the formation of aggressiveness were analyzed, and the manifestations and features of this destructive tendency were demonstrated.

Key words: personality, aggression, aggressiveness, destructive behavior, anger, frustration.

Агрессивность — это такой феномен в психологической науке, который первоначально кажется понятным каждому человеку на интуитивном уровне, однако при попытке понять истинную сущность и природу данного понятия возникают существенные затруднения и расхождения. Это происходит потому, что агрессия многоаспектна, многогранна, многолика, противоречива и непредсказуема, она требует всестороннего тщательного и детального анализа и изучения для того, чтобы раскрыть ее базовые основания.

Данная проблематика была актуальна и вызывала интерес у психологов всегда, так как отличается своей «повседневностью» и постоянством. Еще в конце XIX — начале XX века З. Фрейд отмечал, что в каждом человеке живет одержимость страстью к разрушениям, и его агрессивность — это не ответ на раздражители извне, а неотделимая часть человеческой натуры, выполняющая роль основополагающей силы [6, с. 378]. Таким образом, согласно концепции З. Фрейда агрессивность должна рассматриваться как устойчивая диспозиция личности, как константа, как природное и непосредственное человеческое качество — неотделимый инстинкт, который заложен и живет в бессознательном у человека.

На сегодняшний день проблема агрессии приобретает все большую актуальность и достигает давно невиданных масштабов в связи с нестабильностью общества, которая была сильно подорвана и пошатнулась из-за пандемии Covid-19, а затем и начавшейся специальной военной операции (СВО), в буквальном смысле выбившей почву из-под ног своих граждан. Уполномоченный по правам человека в Российской Федерации на одном из выступлений представила статистику о том, что случаи домашнего насилия за эпидемию короно-

вируса выросло в 5 раз, что было связано с отсутствием возможности у людей свободно перемещаться, поскольку государством была объявлена самоизоляция. Согласно данным МВД России, участие страны в боевых действиях привело к огромному притоку оружия с фронта в мирную жизнь. Так, в 2022 году в России было выявлено 844 факта хищения и вымогательства оружия, боеприпасов, взрывчатых веществ и взрывных устройств, что на 8,3% больше в сравнении с аналогичным периодом 2021 года. За этот же период с их помощью совершено 6,2 тыс. преступлений (+32,4% в сравнении с прошлым годом). Ненадлежащее исполнение обязанностей по охране вышеперечисленных категорий предметов и вовсе выросло на 50,0%. Выросло количество преступлений, совершенных группой лиц по предварительному сговору, преступным сообществом, произошел резкий рост преступлений коррупционной направленности. Все вышеперечисленные факты являются следствием возросшей агрессивности граждан, которая в свою очередь стала следствием внешних факторов, воздействующих на психику. Следует отметить, что усиление агрессивности всегда происходит при ухудшении условий жизни.

В переводе с латинского понятие «агрессия» означает нападение. В психологии данным понятием сейчас принято считать любую форму поведения, нацеленную на причинение вреда, физического или материального ущерба другому живому существу. Основные представления об источниках агрессии сводятся к двум направлениям: биологическому и социальному.

Согласно мнению представителей биологического подхода источник человеческой агрессии лежит в самой природе человека. Так, утверждением «нравственные законы являются уздой и сдерживающей силой» Дж. Локк обращал внимание на то, что принятые в обществе представления о правильном и неправильном и их социальная оценка фактически вынуждают людей подавлять свою естественную агрессивность [8, с. 165]. Значительный вклад и новый виток в развитие данной теории вносит З. Фрейд, который находит первопричину агрессии в двух природных инстинктах: самосохранении и сексуальности, видя направленность инстинкта смерти либо на саморазрушение, либо во внешний мир — на другого индивида. В своих работах З. Фрейд отмечает, что агрессивности, несомненно, требуется освобождение от границ социально принятого и одобряемого поведения.

В рамках биологического подхода агрессивность следует рассматривать как свойство личности, характеризующееся деструктивно направленной тенденцией в области субъект-субъектных отношений, и реже — субъект-объектных. Агрессия представляет собой конкретное поведение человека, подкрепленное негативными мотивами и установками. В каждом конкретном индивиде данная черта может быть выражена в различной степени: чрезмерная агрессивность делает человека конфликтным, не способным идти на компромиссы и уступки, отсутствие агрессивности, напротив, приводит к конформности и пассивному жизненному поведению. Агрессия — это всегда деструктивное поведение (в переводе с латинского языка *destructio* означает «разрушение»), иными словами, деятельность личности, направленная на разрушение чего-либо.

Сущность социальной природы агрессивности изложил известный психолог А. Маслоу в книге «Психология бытия» [6, с. 87]. Он считал, что характеристика и сущность гнева видоизменяется в зависимости от психологического здоровья. У психологически сильного и здорового человека гнев — это лишь реакция на конкретную сложившуюся неблагоприятную ситуацию, а не выброс отрицательных эмоций, копившихся длительное время. Такая реакция может считаться подходящей к возникшему событию, хоть и считается аффективным протестом. Именно психическое здоровье личности может привести в состояние гнева характер самозащиты, самоутверждения, решительности и справедливой оценки событий и реакции на них.

Рассматривая деструктивное поведение с данной точки зрения, следует определять его как средство объединения разрушительных в физическом и губительном в психологическом отношении жизненных обстоятельств, вызванных различными стрессовыми ситуациями. «Здоровая» агрессивность обретает внутреннее состояние силы воли, агрессивность же психологически нездорового человека способна привести к стремлению бессмысленного разрушения, неоправданной жестокости, садизму, подкрепляясь сильнейшим чувством злобы, обиды и мести. С интегративной позиции, подразумевающей целостность восприятия мира, агрессия — это стремление восстановить гомеостазис, попытка личности возратить нарушенное ощущение контроля над эмоционально и мотивационно важной жизненной ситуацией.

Осознание и принятие собственной агрессии как проявления истинной человеческой природы, ее реализации в конструктивное русло взаимосвязано со способностью к налаживанию глубоких эмоциональных контактов не только с собой, но и с другими людьми [3, с. 201]. Агрессия, не нашедшая способ выражения, спрятанная «глубоко в сому», приводит к огромному количеству неврозов, психологических и соматических расстройств. Они различаются лишь чувствами, вытесненными в телесное напряжение. Человеческая агрессия рождается именно в теле, реализовывается через тело и обусловлена угрозой нарушения гомеостазиса телесных функций и потребностей. Фрустрация различных потребностей, таких как в пище, дыхании, сне, пространстве, сенсорной стимуляции, сексе является источником и основой человеческой агрессии, именно она ассоциируется с физическим фактором функционирования тела. Все, что касается нарушений этих функций, фрустрации потребностей тела, безопасности жизнедеятельности организма, нарушения телесных границ и различные табу на действия с телом при интенсивности, индивидуально определенной для каждого, вызывают агрессию.

Все вышеизложенное свидетельствует о том, что агрессивность, как и любая другая личностная характеристика, развивается в течение длительного времени в соответствии с определенной уже существующей психологической базой, на которую имеют значительное воздействие дальнейшие внешние события, благодаря которым данное деструктивное поведение закрепляется. Следует отметить, что некоторые последователи социального подхода считали, что утверждение разумной природы человека, отличающего его от всего сущего, кардинально трансформирует понимание сущности агрессии, так как человек,

наделенный разумом, способен делать выбор между любыми поступками: добрыми и злыми, способен извлекать лучшие чувства и эмоции из своего сознания, а значит может управлять всеми своими личностными характеристиками. Агрессивность с данной точки зрения рассматривается как абсолютное зло, ведь человек поступается нравственностью и моралью, проявляет несправедливость по отношению к окружающим, ущемляет права и свободы других людей, фактически совершая то, что полностью противоречит разуму.

Одним из первых психологов, кто теоретически синтезировал биологическую и социальную парадигму восприятия природы агрессии, был немецкий психоаналитик Э. Фромм. Именно он указывал на единство биосоциального в человеке, а, следовательно, невозможности рассматривать личностные характеристики без учета социального воздействия на них.

Естественная природа человека склонна подавлять в себе жизнеразрушающие факторы и страсти, такие как жадность, зависть, ненависть, страх, тщеславие и бессилие, влекущие за собой лишь деструктивные, губительные последствия. Отрицательный итог такого подавления скрывается в ухудшающейся самооценке личности и унижении собственного достоинства. При этом, если у человека хватает внутренней силы воли и он отстаивает свою самобытность, самостоятельность и свободу собственного проявления, он оказывается на грани разрушения окружающего мира. Основополагающую первопричину деструктивности З. Фрейд видел именно в обладании человеком свободой. Противоположной точкой зрения был Э. Фромм, полагая, что свобода противоречива и, если, с одной стороны, способствует развитию человека как личности, то, с другой стороны, угнетает человека растущим одиночеством, провоцирующим в будущем вспышки спонтанной, неконтролируемой агрессии. Философ отмечает существование двух разноречивых видов агрессии, считая ее не только деструктивной тенденцией поведения, разрушающей все вокруг, но и «созидательной», способной создавать добро. Такая агрессия связана с серьезным сопротивлением угрозе уничтожения жизненно важных потребностей и сближает человека с живой природой, направляет энергию разума на улучшение окружающего мира, вместе с тем, как «злокачественная», являясь характеристикой человеческого поведения, подразумевает исключительную цель в получении удовольствия. Э. Фромм считал, что преодолеть агрессивность современного общества возможно благодаря созданию благоприятных условий для всестороннего развития и самосовершенствования личности. Хотя реальная действительность еще далека до идеала, философ писал: «Я уверен, что жестокость и деструктивность появляются лишь с разделением труда, ростом производства и образованием излишков продуктов, с возникновением государств с иерархической системой власти и элитарными группами. Эти черты усиливаются, и по мере развития цивилизации власть и насилие приобретают в обществе все большее значение. [9, с. 122].

Таким образом, проведенный анализ позволил выявить понимание феномена синтеза биологической и социальной природы агрессии, которая, как и любая другая личностная характеристика, имея определенную психологическую базу, развивается в течение долгого времени под гнетом внешних воздей-

ствий. Именно социальная среда закрепляет агрессивность как свойство личности, степень которой проявляется в каждом индивиде индивидуально.

ЛИТЕРАТУРА

1. Берковиц Л. Агрессия. Причины, последствия, контроль: пер. с англ. – СПб.: Прайм-Еврознак, 2001. – 512 с.
2. Бэрн Р.А., Ричардсон Д.Р. Агрессия. – СПб.: Питер, 2010. – 194 с.
3. Козлов В.В. Интегративная психология: пути духовного поиска или освящение повседневности. – М.: Ин-т психотерапии, 2007. – 528 с.
4. Румянцева Т.Г. Агрессия: проблемы и поиски в западной философии и науки. – М., 2010 – 150 с.
5. Реан А.А. Агрессия и агрессивность личности // Психологический журнал. – 2006. – Т. 16. – № 5. – С. 3–18.
6. Маслоу А. Психология бытия: пер. с англ. – М.: Рефл-бук – К.: "Ваклер", 2003. – 311 с.
7. Фрейд З. Психоанализ. Религия. Культура. – М., 1993. – 208 с.
8. Фрейд З. Введение в психоанализ. – М.: АСТ, 2018. – 720 с.
9. Локк Дж. Два трактата о правлении: сочинения: в 3 т. – Т. 3. – М.: Мысль, 1988. – 405 с.
10. Фромм Э. Анатомия человеческой деструктивности. – М., 1998. – 672 с.

**Е. ХАУЗЕР
И. ЛАВРИНЕНКО**

ПОВЫШЕНИЕ АКАДЕМИЧЕСКОЙ УСПЕШНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ С СДВГ ЧЕРЕЗ МУЗЫКАЛЬНОЕ ВОСПИТАНИЕ

***Аннотация.** В статье рассматривается актуальная проблема педагогической теории и практики повышения качественного образования и повышения академической успешности обучающихся с СДВГ через развитие мотивации школьников к обучению.*

В данной статье рассмотрено развитие мотивации школьников к обучению через выявление компенсаторных возможностей детей с СДВГ, и определение мероприятий, способствующих коррекции поведения, внимания и эмоционально-волевой сферы детей с СДВГ через музыкальное воспитание.

Акцентируется внимание на главной цели коррекционной работы с данной группой детей – это уменьшение симптомов СДВГ, что обеспечивает формирование адекватного поведения у данной группы детей в процессе развития их когнитивных способностей.

***Ключевые слова:** предикторы успешности, качественное образование, академическая успешность, эмоционально-энергетические ресурсы, коррекция, развитие.*

**E. HAUSER
I. LAVRINENKO**

IMPROVING ACADEMIC SUCCESS SCHOOLCHILDREN WITH ADHD THROUGH MUSICAL EDUCATION

***Abstract.** The article deals with the actual problem of pedagogical theory and practice of improving quality education and increasing the academic success of students with ADHD through the development of motivation of schoolchildren to learn.*

This article examines the development of motivation of schoolchildren to learn through the identification of compensatory capabilities of children with ADHD, and the definition of measures that contribute to the correction of behavior, attention and emotional-volitional sphere of children with ADHD through musical education.

Attention is focused on the main goal of correctional work with this group of children is to reduce the symptoms of ADHD, which ensures the formation of adequate behavior in this group of children in the process of developing their cognitive abilities.

Key words: *predictors of success, quality education, academic success, emotional and energy resources, correction, development.*

Стремительное развитие современного человечества характеризуется ускорением ритма жизни, его специфическими изменениями, влияющими на развитие детей. Все чаще появляются расторможенные, суетливые непоседливые и беспокойные дети, которых становится все больше и больше. Многолетние исследования ученых и наблюдения педагогов убедительно доказывают, что нарушение в развитии ребёнка создаёт много трудностей и проблем в учёбе, в общении, вызывает стойкую неуспеваемость и школьную дезадаптацию. Эта проблема в настоящее время актуальна. Поэтому возникла острая необходимость изучения и коррекции имеющихся недостатков у данного контингента учащихся. Это дети с синдромом дефицита внимания и гиперактивностью (СДВГ).

Изучение особенностей развития и коррекции детей с СДВГ имеет большое значение и требует пристального внимания педагогов практиков. Диагностика и коррекция СДВГ ориентирована на компенсаторные возможности мозга, и на возможность предотвращения формирования стойких патологических проявлений.

В настоящее время большую значимость имеет проблема выявления СДВГ, его педагогическая коррекция, что позволяет составить благоприятный прогноз коррекционного воздействия на уроках музыки. Современные направления коррекционной работы в школе опираются на принцип компенсаторного развития.

В современной науке и образовании происходят существенные изменения. В системе общего и специального образования, происходит смена образовательной парадигмы. Многообразие новых открытий, парадигм современной науки и образования, обозначили круг проблем интегрированного обучения детей с ограниченными возможностями здоровья, определили критерии качественной работы педагога, факторы мотивации педагога способного творчески организовать свою педагогическую деятельность в современных условиях и профессионально ловко мотивировать ребенка к обучению.

Мировым создателям учений есть чему поучиться у Русских ученых в различных областях, а именно в дефектологии.

Для коррекции эмоционально волевой сферы с большим успехом преподавателями используется классическая музыка, которая способствует расслаблению детей с СДВГ, воспитанию их самоорганизации и самоконтроля.

Профессионально подобранный учителем интересный и соответствующий возрасту и индивидуальным особенностям школьника, музыкальный репертуар (произведения) находит эмоциональный отклик у ребенка и способствует развитию мотивации, что является необходимым условием в развитии познавательной

активности, и, как следствие – формированию знаний, умений и навыков, а значит и развитию чувства полезности и значимости в обществе [1, 7].

Авторы психолого-педагогической литературы и педагоги, имеющие опыт работы с детьми с СДВГ, активно использующие в своей педагогической практике методы музыкального воздействия, приходят к одному и тому же мнению о несомненном положительном влиянии музыкального воспитания на гиперактивных учащихся. [1, 2, 5, с. 19-44].

Для решения задач по коррекции СДВГ нужны комплексные мероприятия, в которых принимают участие коллегиально такие специалисты, как педагоги-дефектологи, психологи и логопеды, а иногда, при необходимости, и невропатологи. В процессе формирования у детей положительного отношения к музыке, формируется так же и позитивное отношение к различным видам музыкальной деятельности, к жизни в целом и к задачам, поставленным учителями в процессе усвоения знаний. Дети любят петь, играть на сцене, танцевать, двигаться, экспериментировать со звуками и играть на инструментах, сочинять свою музыку, ритм песни, участвовать в музыкальных играх и постановках детских опер [4, с. 6-11].

В обучении музыке задействованы все органы чувств одновременно – зрение, слух, восприятие, координация. Занимаясь с детьми музыкой, мы развиваем все органы чувств ребенка, а также крупную и мелкую моторику: координацию рук и пальцев. Некоторые дети с СДВГ имеют значительные проблемы с письмом, их тексты зачастую не читаемы. Игра на музыкальных инструментах значительно развивает мелкую моторику, что так же благоприятно отражается на письме. Освоение нотной грамоты способствует развитию памяти, музыкального слуха, чувства ритма, чувства прекрасного, творческого мышления. Именно освоение музыкального языка (т.е. умение читать с листа, подбирать на слух, записывать музыку нотами) развивает абсолютный слух и помогает понимать и чувствовать музыку, при этом у ребенка появляется понимание, что наряду с другими языками существует еще один язык – музыкальный. В процессе различных видов музыкальной деятельности как групповой, так и индивидуальной, дети учатся концентрировать свое внимание и мысли, что в свою очередь способствует формированию адекватного поведения и коррекции СДВГ [2, 6].

Развитие мотивации учащихся с использованием игровых методов на музыкальных занятиях способствует повышению устойчивого интереса к содержанию урока, что, в свою очередь, развивает устойчивость концентрации внимания [3, с. 31-45].

Во время определения детьми характера музыкального произведения (темпа, громкости, ритма...) обеспечивается развитие избирательного внимания, устойчивости. Через музыку мы можем решать задачи социализации детей с СДВГ, сглаживать такие нежелательные симптомы, как гиперактивность и импульсивность [3, с. 31-45].

В ходе анализа методов музыкального воздействия на детей с СДВГ выяснилось, что через музыкальные занятия могут быть развиты такие черты личности, как: позитивная и высокая самооценка, ярко выраженные когнитивные

способности, жестикуляция, уверенность, общительность, креативность, оригинальность мышления, память, настойчивость, воля, последовательность, высокая степень саморефлексии вкупе с самокритикой (<http://docplayer.org/42907832-Kinder-brauchen-musik-wie-die-luft.html> (Hans Günther Bastian „Kinder brauchen Musik wie die Luft zum Atmen“) [4, 5, с. 19-44]. Педагог должен помнить о том, чтобы музыкальный материал был подобран в соответствии с интересами учащихся, был привлекателен, доступен, дозирован.

В процессе музыкального воспитания у школьников формируется умение успешно разрешать конфликты, дети становятся более организованными, более добрыми, отзывчивыми. Таким образом происходит более быстрая и эффективная коррекция их поведения, уход от негативизма.

Музыкальное воспитание способствует формированию когнитивных, творческих, эстетических, музыкальных, социальных умений и навыков, что благотворно влияет на развитие познавательного интереса. Создание ситуации успеха на музыкальных занятиях способствует формированию у детей с СДВГ выносливости, более высокой работоспособности, энергии для непрерывного процесса освоения позитивной деятельности, способствующей развитию высокой мотивации к обучению у учащихся в сочетании с тенденцией к здоровой самокритике.

Главная цель коррекционной работы с детьми с СДВГ – коррекция симптомов СДВГ. Музыкальное воспитание данной группы детей является одним из эффективных методов коррекции внимания и эмоционально-волевой сферы. Синдром СДВГ, особенно у детей младшего школьного возраста, часто связан с трудностями чтения, правописания. Логопедический опыт указывает на то, что большая часть детей с легастенией имеет значительные трудности с акустической дифференцировкой и восприятием.

С этой точки зрения успех в коррекционной работе с такими детьми возможен при использовании методов музыкального воспитания.

Плоды трудов Вольфганга Амадея Моцарта помогают лучше осваивать информацию и улучшают мозговую деятельность, обеспечивают формирование предикторов, способствующих росту качественного образования и повышения академической успешности обучающихся с СДВГ через развитие мотивации школьников к обучению.

В целом музыкальное воспитание способствует гармонизации личности ребенка, восстановлению и коррекции его психоэмоционального состояния. У детей формируется понимание различий и сходства между различными культурами (признание и уважение к другим культурам), умение без предрассудков прослушать необычную музыку, облеченную в различные художественные формы. Гармоничная музыка хорошо влияет на эмоции, а значит и на здоровье детей.

ЛИТЕРАТУРА

1. Первухина, Е.В. Мастерство педагога в решении профессионально-педагогических задач // Молодой ученый, 2014 – №1. – С. 562-564.
2. Савенков, А.И. Эмоциональный и социальный интеллект как предикторы жизненного успеха / А.И. Савенков // Вестник практического психологического образования, 2006 – № 1.

3. Фесенко Ю.А. Коррекционная психология: синдром дефицита внимания и гиперактивности у детей. – С. 31-45.
4. Zeitschrift: „Musik Erziehung spezial“, september, 2013. – С. 6-11.
5. Peter Schneider, Annemaria Seither-Preisler, „Neurokognitive Korrelate von Jeki-bezogenem und außerschulischem Musizieren“, Bundesministerium für Bildung und Forschung „Instrumentalunterricht in der Grundschule“. – С. 19-44.
6. Bak P., „Lernen, Motivation und Emotion“, 2019, С 67-84.
7. Schlag B., „Lernen, Motivation und Emotion“, 2013, С. 27 – 47.

М.А. ШЕСТАКОВА
М.В. КОРОБОВА

ВОЗНИКНОВЕНИЕ И ПРЕОДОЛЕНИЕ ОДИНОЧЕСТВА

***Аннотация.** Статья рассматривает проблему одиночества, которая является одной из наиболее актуальных в современном обществе. Анализируются причины возникновения этой проблемы и предлагаются различные методы ее преодоления. Отмечается, что одним из основных факторов, способствующих развитию одиночества, являются социальные изменения, такие как увеличение числа людей, живущих один на один или развод браков. Кроме того, обращается внимание на то, что многим людям трудно находить подходящего партнера для отношений, а также на то, что некоторые люди просто не хотят иметь близких связей с другими людьми. В статье показано, что существует множество способов преодолеть одиночество, которые могут помочь найти общие интересы с людьми с похожими взглядами на жизнь.*

***Ключевые слова:** Человек, одиночество, общение, чувство, люди, психолог.*

M.A. SHESTAKOVA
M.V. KOROBOVA

THE EMERGENCE AND OVERCOMING OF LONELINESS

***Abstract.** The article examines the problem of loneliness, which is one of the most pressing in modern society. The causes of this problem are analyzed and various methods for overcoming it are proposed. It is noted that one of the main factors contributing to the development of loneliness is social changes, such as an increase in the number of people living alone or divorce. In addition, attention is drawn to the fact that many people have difficulty finding a suitable relationship partner, and also to the fact that some people simply do not want to have close relationships with other people. The article shows that there are many ways to overcome loneliness, which can help you find common interests with people with similar views on life.*

***Key words.** Person, loneliness, communication, feeling, people, psychologist*

Одиночество — это состояние, о котором некому рассказать.
Фаина Георгиевна Раневская

Человек - это биосоциальное существо, он не может жить без общения с другими людьми. Согласно статистике от 4% до 12% россиян считают себя одиночками. Что же такое одиночество? Это состояние и ощущение человека, находящегося в условиях реальной или мнимой коммуникативной изоляции от других людей, разрыва социальных связей, отсутствия значимого для него общения. В каком возрасте люди остро ощущают одиночество? В подростковом периоде так как развивающаяся деятельность в этом периоде общение с сверст-

никами и в зрелом возрасте, так как высока доля потерь близких людей. Надо различать понятия одиночество и уединение. Уединение - это целенаправленное действие человека, отказ от общения. В это время он может проанализировать жизненные ситуации, в которых находится, и наметить план действия. Одиночество - это эмоциональное состояние, когда человеку кажется, что его никто не понимает. Одинокому человеку присуще повышенная подозрительность, импульсивность, чрезмерная раздражительность, страх, беспокойство, ощущение разбитости и фрустрированности. Эти люди более пессимистичны, чем неодинокие, они испытывают гипертрофированное чувство жалости к себе, ожидают от других людей только неприятностей, а от будущего - лишь худшее. Каковы причины возникновения одиночества? Причины можно разделить на две группы: социальные и психологические.

Социальные - это потеря близкого человека, смена места жительства, низкое материальное положение. В этих случаях человек ощущает себя неудачником и считает, что он неинтересен для общения другим людям.

Психологические причины - это травмы в детстве, когда взрослые указывали только на негативное в поведение ребенка и редко хвалили. У таких людей сформировался избегающий тип общения, то есть никакого не допускать к своему внутреннему миру. Интроверты чаще испытывают одиночество, чем экстраверты. Депрессия и низкая самооценка также формируют чувство одиночества.

Как преодолеть это чувство? Психолог Светлана Трошина предлагает следующие мероприятия:

Повышайте коммуникативные навыки и умения (запишитесь на курсы ораторского искусства). Социальные контакты невозможны без коммуникации. Расширяйте кругозор. Развивайтесь, изучайте себя, боритесь с тем, что не устраивает. Найдите (если теряли, если нет – тем лучше) свое Я (интересы, убеждения, ценности). Вступите в клуб по интересам, на базе интересов найдите единомышленников. Ходите в публичные места, заводите знакомства и связи (я предупреждала, что будет «больно»). Подумайте, чем вы руководствуетесь при выборе окружения. Если вы не обращаете внимания на внешность, то почему вы думаете, что другие обращают? Это не так, не все. Подкрепляйте свои действия позитивными воспоминания предшествующего опыта, отбрасывайте негативные. Примите факт того, что в противоречиях рождается истина. Не бойтесь быть собой. Познание и сближение двух людей происходит в том числе через конструктивную критику, выражение желаний и недовольств, обсуждение потребностей и проблем (личных и общих). Если вы боитесь быть отвергнутым, то помните, что у людей куда больше общих черт, чем вам кажется. Составьте рейтинг желаемых отношений. То есть запишите тех людей, с которыми хотели бы поближе познакомиться. Еженедельно созванивайтесь с ними (отмечайте это на листе) и договаривайтесь о Встречах. При неудачных встречах (они, конечно, будут) записывайте свои действия, которые к этому, вероятно, привели. При следующей встрече старайтесь их избегать и оценивать результат. Так со временем вы сможете выстроить свои персональные модели желаемого и не желаемого поведения. Если страдает ваша саморегуляция, психическая устойчивость к влиянию извне, то предлагаю записаться на тренинги

(личностного роста, устойчивости к манипуляциям) или освоить методики саморегуляции (аутотренинги). Займитесь волонтерством. Тут вам и социальные контакты, и чувство значимости, и повышение самооценки. Но! Как всегда, важно, чтобы это шло от души, не противоречило вашим установкам (например, некоторые люди очень плохо относятся к людям без постоянного места жительства, тогда о каком волонтерстве может идти речь). Научитесь понимать других людей. Можно также пройти тренинги по построению отношений. Учитесь эмпатии, сопереживанию. Уважайте мировоззрение других людей так же, как свое. То есть держитесь своей позиции, но не навязывайте ее. Оценивайте ту информацию, которая к вам поступает. Опасайтесь стереотипов, слухов, непроверенных фактов из интернета. Книги и личное общение вам в помощь! Заведите питомца. Дело не только в том, что о нем нужно заботиться. Его ведь еще нужно и в ветклинику водить, можно с кем-то обсудить его проблемы или забавное поведение. Человек должен быть гармоничной личностью, поэтому от чувства одиночества обязательно нужно избавляться. Так как оно может привести к депрессии и другим психологическим расстройствам.

ЛИТЕРАТУРА

1. Немов Р.С. Психология: Учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений: В 3 кн. - 5-е изд. - М.: ВЛАДОС, 2020, - Кн.1. Общие основы психологии. - 688с.

Н.В. ЩЕРБАКОВА

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ПЕДАГОГА-ДЕФЕКТОЛОГА В РАЗВИТИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ СФЕРЫ ДЕТЕЙ С ОСОБЕННЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ ЧЕРЕЗ СЕНСОМОТОРНУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ

Аннотация. В статье анализируется актуальная проблема психолого-педагогической компетентности учителя-дефектолога в развитии познавательной сферы детей с особенными образовательными потребностями через сенсомоторную деятельность. Требования к психолого-педагогической компетентности педагога-дефектолога в развитии познавательной сферы детей с особенными образовательными потребностями растут, поэтому в настоящее время большое значение придается постоянному совершенствованию профессионально-личностной компетентности педагогов-дефектологов.

Ключевые слова: компетентность коррекция, развитие познавательной сферы, особые образовательные потребности, сенсомоторная деятельность.

N. V. SHCHERBAKOVA

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL COMPETENCE OF A DEFECTOLOGIST TEACHER IN THE DEVELOPMENT OF THE COGNITIVE SPHERE OF CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS THROUGH SENSORIMOTOR ACTIVITY

Abstract. The article analyzes the actual problem of psychological and pedagogical competence of a defectologist teacher in the development of the cognitive sphere of children with special educational needs through sensorimotor activity. The requirements for the psychological and pedagogical competence of a defectologist teacher in the development of the cognitive sphere of children

with special educational needs are growing. Therefore, at present great importance is attached to the continuous improvement of professional and personal competence of teachers of defectologists.

Key words: *competence correction, cognitive sphere development, special educational needs, sensorimotor activity.*

Современные тенденции сближения специального коррекционного и инклюзивного образования через сглаживание механизмов создания специальных образовательных условий для детей с ОВЗ усиливаются.

Требования к психолого-педагогической компетентности педагога-дефектолога в развитии познавательной сферы детей с особыми образовательными потребностями растут.

В настоящее время большое значение придается постоянному совершенствованию профессионально-личностной компетентности педагогов-дефектологов, повышению качества их подготовки, необходимых для обучения, воспитания и развития познавательной сферы детей с особыми образовательными потребностями.

А.И. Меремьянина, В.К. Елисеев считают, что специальные педагоги, применяющие знания, полученные ими на основании достижений смежных дисциплин, сформированный у них интегральный комплекс ключевых, базовых и личностных профессиональных компетенций в интегративном подходе при организации учебно-воспитательной работы с детьми с нарушением в развитии, получают успешный результат [3, с. 34–41].

В стране создается единое реабилитационное пространство. В любом регионе РФ представлены разнообразные психолого-педагогические, медицинские и социальные услуги ребенку с трудностями в обучении.

Обучение и воспитание детей с особыми образовательными потребностями актуально в настоящее время.

Ребенок с особыми образовательными потребностями в современном мире имеет право на образование, на жизнь. А так как этот ребёнок имеет особые трудности в обучении и развитии, то ему необходима коррекционно-развивающая помощь. Такая помощь должна быть комплексной, охватывающей все стороны его индивидуального когнитивного и эмоционального развития [5].

Разнообразные виды занятий через сенсомоторную деятельность обеспечивают закрепление умений и использование их на практике, делают их индивидуальным достоянием каждого ребенка, имеющего особые трудности в обучении, развивают и обогащают его социальный опыт.

Среди основных направлений педагогической работы с детьми, имеющими особые трудности в обучении, важным является формирование у них доступных представлений об окружающем мире.

Это направление содержит такие разделы, как ориентация детей с нарушением интеллекта в ближайшем окружении, развитие представлений о внешнем окружении и ориентация во времени.

Развитие ориентации в ближайшем окружении опирается на формирование представлений об окружающих объектах, удовлетворяющих первоочередные потребности (обслуживание себя, прием пищи, выражение просьбы, со-

блюдение гигиенических норм, сообщение о своих желаниях и потребностях вербально или жестом).

Формирование ориентации в пространстве (обозначение местонахождения предметов, помещений внутри дома, в центре) осуществляется не только на специальных уроках по развитию устной речи, но и на уроках по самообслуживанию, трудового обучения и социально-бытовой ориентировки. Расширение знаний и представлений об окружающем мире происходит в процессе знакомства с объектами общего пользования, объектами и явлениями живой и неживой природы, ознакомления с традициями.

Среди основных направлений педагогической работы с детьми, имеющими трудности в обучении, важным является формирование у них доступных представлений об окружающем мире и ориентации в среде через сенсомоторную деятельность.

На занятиях активно применяются объяснительно-игровые технологии как эффективное средство активизации познавательных процессов у детей с нарушением интеллекта, обучения и воспитания, развития их индивидуальных способностей.

Психолого-педагогическая компетентность учителя-дефектолога позволит лучше осознать новые цели и задачи дошкольного образования и воспитания, освоить гибкие организационные формы коррекции недостатков.

В процессе обучения детей с особенными образовательными потребностями отмечается определенное своеобразие в решении задач, которые в условиях коррекционного образования обретают иной количественный и качественный характер [1].

Коррекционная педагогика использует общепедагогические методы и приемы воспитания и обучения особым образом, характеризующимся композицией специально отобранных методов и приемов, учитывающих особые возможности и потребности ученика с нарушением интеллекта и специфику коррекционной работы с ним.

Коррекционно-развивающая технология предусматривает особую реализацию сочетания методов и приёмов. Применяются педагогические методы в необходимом сочетании с взаимодополнением, а также подключением различных как общепедагогических, так и специальных приемов [4].

Согласно ФГОС нового поколения предусмотрено использование в практической деятельности новых образовательных технологий, внедрение и применение педагогом в учебном процессе новых игровых технологий.

ЛИТЕРАТУРА

1. Выготский Л.С. Основы дефектологии. Т. 5. // Собрание сочинений: в 6 т. – М.: Педагогика, 1983. – 368 с.
2. Лунева Д.Ю., Пирязева М.В., Романова Ю.В. Формирование психологической готовности родителей к реализации инклюзивного образования // Психология и педагогика инклюзивного образования: технологии, результативность, качество: материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, Липецк, 10 ноября 2021 года. – Липецк: Липецкий государственный педагогический университет имени П.П. Семенова-Тян-Шанского, 2021. – С. 299-301.

3. Меремьянина А.И., Елисеев В.К. Формирование профессионально-личностной готовности будущих олигофренопедагогов к интегративной деятельности в учебно-воспитательной работе на экспериментальных площадках коррекционно-образовательного учреждения // Экономические и гуманитарные исследования регионов: научно-теоретический журнал. – Пятигорск. – 2013. – № 6. – С. 34–41.
4. Панфилова А.П. Игровое моделирование в деятельности педагога: учеб. пособие для студ. высш. учеб. Заведений. – М.: Академия, 2006. – 270 с.
5. Пидкасистый П.И. Педагогика: учебное пособие для студентов педагогических вузов и педагогических колледжей. – М.: Педагогическое общество России, 2004. – 608 с.

Н.Ю. ЮРКОВА
М.В. КОРОБОВА

ПСИХОЛОГИЯ ТРЕВОЖНОСТИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

***Аннотация.** Статья посвящена психологии тревожности у детей старшего дошкольного возраста, так как данная тема актуальна в наше время. Было рассмотрено понятие тревожности. Описаны наиболее частые причины возникновения и развития детской тревожности. Приведены рекомендации по коррекции тревожности старших дошкольников.*

***Ключевые слова:** тревожность, психология тревожности детей, старший дошкольный возраст, психология, причины и следствия.*

N.Y. YURKOVA
M.V. KOROBOVA

PSYCHOLOGY OF ANXIETY IN OLDER PRESCHOOL CHILDREN

***Abstract.** The article is devoted to the psychology of anxiety in older preschool children, as this topic is relevant in our time. The concept of anxiety was considered. The most common causes of the occurrence and development of childhood anxiety are described. Recommendations for the correction of anxiety of older preschoolers are given.*

***Key words:** anxiety, psychology of anxiety in children, senior preschool age, psychology, causes and consequences.*

Понятие тревожности нельзя отнести к числу малоисследованных: упоминания о ней присутствуют во многих психологических теориях с момента введения данного термина З. Фрейдом в его работах. Чаще всего термин «тревожность» используется для описания неприятного по психической окраске состояния, субъективно проявляющегося в ощущении страха, напряжённости, дискомфорта (сжатия, тяжести) в области грудной клетки. Кроме того, тревожные реакции на уровне физиологии выражаются учащением сердцебиения или дыхания, повышением артериального давления и увеличением минутного объёма циркуляции крови, снижением порогов чувствительности и повышением уровня общей возбудимости. Данные характеристики в большинстве случаев связаны со стрессом или переживанием неприятной для человека жизненной ситуации [2].

Данные современных исследователей говорят о том, что тревога зарождается у ребенка уже в 7-месячном возрасте и под влиянием неблагоприятных факторов в старшем дошкольном возрасте может перерасти в тревожность, а

именно устойчивое свойство личности [3]. Чтобы это избежать, необходима диагностика и коррекция уровня тревожности у детей.

В настоящее время проблема выявления и коррекции тревожности у старшего дошкольника приобретает актуальность в связи с необходимостью сохранения психологического здоровья подрастающего поколения.

В развитии психики ребёнка особое место занимает старший дошкольный возраст (от 5 до 7 лет). Данный возрастной период отличается особой динамичностью: активно формируется личность дошкольника, происходит скачок в психическом и физическом развитии, появляются новые механизмы поведения и деятельности, преобразуются личностные свойства и качества, совершенствуется память, внимание и восприятие.

Главной причиной появления тревожности у детей являются не правильные подходы к воспитанию, неблагоприятные взаимоотношения родителей и детей, отсутствие, недостаток любви и заботы или же наоборот гиперопека со стороны, имеющего тревожность, родителя [2].

Часто детская тревожность может развиваться при предъявлении к ребёнку негативных требований, ставящих его в зависимое положение или же вызывающих конфликтную ситуацию, когда требования со стороны преподавателей, родителей и других сторон противоречивы между собой [3]. Главной потребностью дошкольного возраста является потребность в защищённости и надёжности со стороны близких людей. Неудовлетворение данной потребности приводит к нарушению взаимоотношений между ребёнком и взрослыми [3].

Также на данном возрастном этапе ребёнок готовится к поступлению в школу, что обеспечивает ему смену обстановки, вхождение в ранее неизвестную ему социальную среду, обретение определённого статуса в обществе, глобальную смену деятельности. Во время адаптации ребёнок находится в стрессовой ситуации. Также особое влияние на ребёнка могут оказать ошибочные действия педагога. Например, требования, несоизмеримые с возрастом ребёнка, слишком авторитарный стиль воспитания, частая смена настроения преподавателя [5]. На фоне такого высокого эмоционального напряжения у дошкольника может возникнуть тревожное состояние. Нормальное эмоциональное состояние ребёнка сильно влияет на его успеваемость и успешность социальной адаптации в образовательном учреждении и в обществе в целом.

Поэтому сохранение благополучного психоэмоционального состояния ребёнка на данном этапе развития является главной задачей как для родителей, так и для учителей.

Таким образом, основными причинами возникновения и формирования тревожности у детей старшего дошкольного возраста являются генетические и социальные факторы развития психики, а также среда, в которой воспитывается дошкольник. Однако социальные факторы и среда оказывают наибольшее влияние. Именно эти факторы можно корректировать с помощью специальных методов, создания необходимых условий, влияющих на предотвращение развития детской тревожности. На генетические факторы трудно повлиять методами коррекции. Поэтому проведение коррекционных мероприятий в образователь-

ных учреждениях, по мнению Л.М. Костиной, будет наиболее эффективно для решения данной проблемы [4].

ЛИТЕРАТУРА

1. Выготский Л.С. Вопросы детской психологии. – М., 1997. - 160 с.
2. Прихожан А.М. Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика. – Воронеж, 2000. – 304 с.
3. Ильин Е.П. Эмоции и чувства. 2-е изд. – СПб.: Питер, 2013. - 165 с.
4. Костина Л.М. Игровая терапия с тревожными детьми. – СПб.: Речь, 2006. – 160 с.
5. Мартянова Г.Ю. Психологическая коррекция в детском возрасте. – М.: Классикс Стиль, 2007. – 160 с.

РАЗДЕЛ 5
ОРГАНИЗАЦИЯ ПРОФИЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ
В ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КЛАССАХ
КАК ПЕРВАЯ СТУПЕНЬ НЕПРЕРЫВНОГО
ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Д.Р. БОБРОВА
Т.Б. ХОРОШИЛОВА

ИЗ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КЛАССА В ПЕДАГОГИЧЕСКУЮ
ПРОФЕССИЮ (ОПЫТ ОБУЧЕНИЯ
В ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОМ КЛАССЕ)

***Аннотация.** В статье излагается опыт обучения в профильном классе, изучение специальных дисциплин, таких как педагогика и психология, а также раскрывается важность существования психолого- педагогических классов, с помощью которых происходит получение первоначального опыта в области профессионального образования.*

***Ключевые слова:** психолого-педагогический класс, педагог, дисциплины, педагогический опыт, практика, образование, профессиональный класс.*

D.R. BOBROVA
T.B. KHOROSHILOVA

FROM A PEDAGOGICAL CLASS TO A PEDAGOGICAL
PROFESSION (EXPERIENCE OF STUDYING IN A PSYCHOLOGICAL
AND PEDAGOGICAL CLASS)

***Abstract.** This article describes the experience of teaching in a specialized class, the study of special disciplines such as pedagogy and psychology, and also reveals the importance of the existence of psychological and pedagogical classes, through which initial experience in the field of vocational education is obtained.*

***Key words:** psychological and pedagogical class, teacher, disciplines, pedagogical experience, practice, education, professional class.*

Образование XXI века с каждым годом развивается, как и спрос на квалифицированных педагогов [1], т. к. возникает вопрос недостатка компетентных специалистов, который во многом связан с процессом отбора, подготовки и сопровождения педагогических кадров: «В современной ситуации особую роль играет педагогическая направленность профессионального выбора: потребность школы в хороших учителях возрастает с каждым годом. В связи с этим довузовское образование обучающихся, направленное на подготовку педагогических кадров и его совершенствование, становится актуальной задачей» [4, с. 175].

Важность данного вопроса обуславливает разработку проектов, в рамках которых развивается педагогическая область. Одним из таких стал проект по созданию профильных психолого-педагогических классов.

Профильные психолого-педагогические классы (группы) — первая ступень непрерывного педагогического профессионального образования; это объединение обучающихся образовательной организации, характерологическими признаками которого являются избирательный принцип комплектования состава

ва учащихся; профилирование обучения за счет включения в учебный план предметов психолого-педагогической и гуманитарной направленности; обеспечение деятельного подхода в обучении на основе активного освоения и использования школьниками элементов педагогических технологий; наличие отлаженной структуры взаимодействия с организациями образования и другими социальными партнерами [3].

Автор данной статьи имеет опыт обучения в психолого-педагогическом классе, который повлиял на мою дальнейшую жизнь.

Следует сказать, что ранее я даже не задумывалась о профессии педагога, и быть учителем тоже не хотелось. После выпуска из 9 класса у меня возник вопрос перевода из одной школы в другую. Просматривая список учебных заведений, я узнала, что в МБОУ СШ 9 им. М. В. Водопьянова открыт набор в психолого-педагогический класс. Меня это заинтересовало, я подала туда документы, но не имела ни малейшего представления, что это такое. Поначалу обучение в данной школе мне казалось самым обычным, как и в других. Однако уже спустя месяц начались первые проблески в понимании и осознании профессии.

На первом этапе мы изучали специальные дисциплины, такие как «Психология» и «Педагогика». Они открыли большие возможности развития себя и своих знаний в этой сфере. Дисциплины включали широкий спектр тем: педагогика как наука, функции педагога, свобода и ответственность педагога, общение как вид деятельности, психология общения (восприятие, взаимодействие, барьеры, принципы), техники эффективного слушания, воспитание и развитие личности, и самое интересное — различные тесты на выявление у нас типов характера, видов темперамента, исследование самооценки и многое другое. Данные занятия помогли не только изучить дисциплины, понять азы теоретической стороны профессии, но и познать себя, что тоже необходимо и очень важно. Благодаря познаниям, полученным на уроках по этим предметам, мы могли участвовать в различных психологических и педагогических играх, конкурсах, а главное — в психолого-педагогической олимпиаде, которая проводилась на платформе ЛГПУ, где я победила и заняла первое место.

Мы — будущие педагоги, и в равной степени с теорией нам необходима практика. А где её ещё получить, если не в школе? На втором этапе мы «окунулись» в практику. Педагогический класс даёт возможность, ещё обучаясь в школе, почувствовать себя педагогом и понять: твоё это или нет, ладишь ли ты с детьми или воюешь, сможешь ты преподавать или сразу испытаешь растерянность и панику. Для того чтобы в этом разобраться, нас распределили по классам, в которых мы должны были неделю вести уроки. Мне достались дети первого класса, точнее, я сама попросила этот класс. И надо сказать, эта неделя была одной из самых запоминающихся на протяжении всего времени моего обучения.

Во время прохождения этой небольшой практики мы учились доносить информацию до учеников, пробовали находить общий язык, готовили материалы к урокам, тем самым демонстрируя свои знания в данной области, а также проводили внеурочную деятельность (разминки, считалки, игры), одним словом, всё то, чем можно заинтересовать и занять детей на переменах. Также мои уроки проходили не только у первых классов, но и у пятых, sixth и восьмых.

В процессе этой практики нарабатывался первый педагогический опыт, осознавалась вся ответственность дела, которым мы занимаемся.

Нельзя не сказать о вожатской практике в пришкольном лагере. Перед тем, как начать общаться с детьми, мы изучили курс «Основы вожатской деятельности», где знакомились с формами внеурочной деятельности, играми, моделировали различные ситуации, которые впоследствии использовали. Вместе с детьми мы успели многое: ставили флешмобы, снимали и монтировали ролики, а затем клеили фильм, устраивали небольшие дискотеки, рисовали, пели, читали, гуляли и играли. Всего и не перечислишь, но можно с уверенностью сказать, что лагерь занимал и развивал не только школьников, но и много чему научил самих вожатых (ответственности, пунктуальности, креативности, коммуникабельности, творчеству и др.).

Но практика — это не только проведение уроков, но и практические задания на самих дисциплинах. Так как преподаватели были из высшего учебного заведения, ощущался уровень подготовки, и порой возникали трудности в выполнении того или иного вопроса, однако правильный подход и необычная форма занятий помогали справиться с поставленными задачами. Это было время, когда всегда было интересно слушать и вливаться в процесс работы. Да и с такими педагогами ощущаешь себя уже полноценным студентом, сидящим на паре в институте. Это был наглядно-передаваемый опыт и в тоже время очередной урок со стороны компетентных преподавателей.

Подводя итоги, хочется сказать, что психолого-педагогический класс — это больше, чем обычное обучение в старшей школе! Это время интересных занятий, практики, проведения уроков, участия в педагогических играх и олимпиадах, наработки профессиональных умений и, конечно же, яркие эмоции!

Таким образом, благодаря обучению в профильном психолого-педагогическом классе я поняла и открыла для себя, что педагог — это призвание! Ведь когда ты случайно встречаешь «своих учеников» где-нибудь вне школы и видишь, как они с радостными глазами и искренними эмоциями бегут к тебе, обнимают и вдогонку кричат: «Дарина Романовна!», — то понимаешь, что всё было не зря. А это уже говорит не только о том, что ты успешно справился со своей задачей, но и прошел первые пробы себя в профессии. И значит, данная профессия не просто подходит, а по душе тебе, и нужно, несомненно, поступать в Липецкий государственный педагогический университет имени Петра Петровича Семёнова-Тян-Шанского города Липецка.

И я поступила. Сегодня я уже студентка Института филологии. Но это уже совсем другая история.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гоголева И.И. Опыт организации деятельности педагогических классов // Образование и воспитание. – 2022. – № 4.1 (40.1). – С. 17–22.
2. Кузьмина Е. В. Инновационное движение в российской школе в конце XIX - начале XX века // На пути к нашей новой школе: инновационный потенциал идей К.А. Москаленко и С.А. Шмакова: Тезисы докладов участников педагогической конференции, Липецк, 16–17 февраля 2011 года / Ответственный редактор: Н.Н. Кузьмин. – Липецк: федеральное государ-

- ственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования "Липецкий государственный педагогический университет", 2012. – С. 18-21.
3. Профильные психолого-педагогические классы [Электронный ресурс]. – URL: <https://apkpro.ru/profilnye-psikhologo-pedagogicheskie-klassy/?ysclid=lobjgedzpa620394086>.
4. Хорошилова Т.Б. Педагогический класс как средство профессионального самоопределения старшеклассников // Преподаватель XXI век. – 2022. – № 2. – Часть 1. – С. 174–184.

Д.Ю. ЛУНЕВА

ИЗ ПРАКТИЧЕСКОГО ОПЫТА РЕАЛИЗАЦИИ ПРОЕКТА «ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ КЛАСС»

***Аннотация.** В статье представлен анализ психолого-педагогической литературы по вопросу становления профильных классов в России, а также описан практический опыт реализации проекта «Психолого-педагогический класс» в МБОУ лицей с. Долгоруково. Описана учебная деятельность обучающихся по предмету «Психология», направленная на профессиональное определение на педагогическую профессию.*

***Ключевые слова:** проект, психолого-педагогический класс, образовательное учреждение, реализация, практический опыт, школьники.*

D.Y. LUNEVA

FROM THE PRACTICAL EXPERIENCE OF THE PROJECT «PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL CLASS»

***Abstract.** The article presents an analysis of psychological and pedagogical literature on the formation of specialized classes in Russia, as well as describes the practical experience of implementing the project "Psychological and pedagogical class" in MBOU Lyceum S. Dolgorukovo. The article describes the educational activities of students on the subject of "Psychology", aimed at professional determination of the pedagogical profession.*

***Key words:** project, psychological and pedagogical class, educational institution, implementation, practical experience, schoolchildren.*

Современному обществу присущ быстрый темп развития. Внедрение различных инновационных технологий активно происходит во все сферы жизнедеятельности. Образование также является неотъемлемой её составляющей.

Процесс образования непрерывен в течении всей жизни: дошкольные учреждения, школа, среднее профессиональное образование, высшее, постоянное повышение квалификации и, конечно же, самообразование.

Образовательный процесс также постоянно претерпевает изменения, в ходе которых он становится всё более разносторонне направленным для обучения и воспитания гармонично развитой личности.

Одним из таких, казалось бы, нововведений стало открытие профильных классов, в числе которых и психолого-педагогический.

Однако, обращаясь к истории развития данного направления, стоит отметить, что первые такие классы были открыты в Российской империи в 1874 году и работали при женских гимназиях. Тогда в школах учились восемь лет, а последний год был отведен для ознакомления учащихся с педагогикой.

«В некоторых источниках указывается ещё более ранняя дата (1803 год), когда на базе Воспитательного дома были организованы педагогические курсы, которые состояли из двух отделений. Высшее отделение четыре года обучало

общим наукам, затем можно было продолжить образование в течение ещё двух лет в специальных педагогических классах, выпускницы которых получали звание наставниц детей» [21].

«Довольно трудно установить точную дату возникновения первого психолого-педагогического класса в России. В этой связи уместно вспомнить К.Д. Ушинского, которого в равной мере можно считать и великим русским педагогом, и выдающимся психологом» [2]. Также изучением и развитием профильных классов занимался И.Я. Яковлев, открывший особые педагогические классы в 1868 году в Симбирской чувашской учительской школе. Профильные психолого-педагогические классы являются первой ступенью непрерывного педагогического профессионального образования.

На современном этапе развития образовательной системы хотелось бы заострить внимание на 2021 году. Именно в этот период активно происходит возрождение психолого-педагогических классов в нашей стране. Вновь появляются специальные материалы для работы с обучающимися, выбравшими данную траекторию развития профессиональной деятельности: учебники, учебные пособия, рабочие программы, разнообразная проектная деятельность. Появление таких классов способствует решению различных задач, среди которых можно выделить следующие наиболее актуальные: для восполнения дефицита профессионально подготовленных учителей выявить учеников с педагогической одарённостью, а также закрепить молодых специалистов в педагогической профессии в первые годы их трудовой деятельности. Не менее важным является и развитие партнёрства между образовательными организациями.

Обращаясь к теме работы, хотелось бы затронуть практический опыт реализации проекта «Психолого-педагогический класс» на базе МБОУ лицей с. Долгоруково.

Автором осуществление данной формы образовательной деятельности было начато в 2022 учебном году в 10 классе составом в 7 обучающихся.

В рамках предмета «Психология» решали и продолжаем решать по настоящее время различные образовательные задачи, однако ведущей среди всех является профессиональная направленность на педагогические профессии.

В ходе учебной деятельности на протяжении 10 класса обучающиеся познавали такие темы, как «Педагогические классы. Искусство самоопределения»; «Психология в жизни каждого из нас»; «Человек как уникальная личность в социальном взаимодействии»; «Развитие личностного потенциала человека»; «Как мы учимся? Искусство эффективного познания. Человек как субъект деятельности»; «Учимся учиться самостоятельно».

Обращаясь же к процессу обучения в 11 классе, важными стали темы «Человек как член сообщества»; «Азбука общения: от А до Я»; «Универсальные компетенции для жизни и учёбы»; «Проектирование своей истории успеха»; «Где и как работают педагоги?»; «Практическая психология на каждый день»; «Правовые основы современных психологических и педагогических практик».

Хотелось бы отметить, что данные темы являются актуальными в связи с тем, что позволяют ученику принять решение о правильности предпрофессионального выбора путём активного включения в познавательную и волонтерскую деятель-

ность. Учебный курс «Психология» ориентирован на достижение метапредметных результатов, содержит задачи по развитию функциональной грамотности.

Конечно же, не менее важной является научная и проектная деятельность обучающихся [3]. В ходе освоения данного предмета школьники не только получали необходимые знания, но и участвовали в различных мероприятиях среди психолого-педагогических классов.

Одним из таких мероприятий стала Психолого-педагогическая олимпиада, проводимая среди обучающихся 11 классов на базе ФГБОУ ВО «Липецкий государственный педагогический университет имени П.П. Семенова-Тян-Шанского». В ходе состязаний необходимо было пройти несколько туров с различными заданиями и продемонстрировать эрудицию в области «Педагогики» и «Психологии», решить различные педагогические практические ситуации, а также проявить творчество и креативность. По результатам олимпиады обучающимся психолого-педагогического класса удалось завоевать 1 и 3 место, что позволяет сделать вывод о высоком уровне подготовки.

Ещё одним мероприятием стала междисциплинарная научно-образовательная олимпиада школьников «Малая академия наук «НИКА», также проводимая на базе ФГБОУ ВО «Липецкий государственный педагогический университет имени П.П. Семенова-Тян-Шанского». Для участия необходимо было разработать исследовательский проект. Школьники остановили свой выбор на психологических темах. В ходе мероприятия дети показали высокий уровень: успешно разработали и защитили проекты, прошли олимпиадный тур, в котором требовалось показать уровень знаний соответствующего предмета. По её итогам удалось завоевать 2 место, победа была отмечена дипломом.

На протяжении всего периода реализации проекта «Психолого-педагогический класс» обучающиеся демонстрируют высокий уровень заинтересованности в педагогической профессии: с большим интересом усваивают знания, участвуют в различных научных, творческих и учебных мероприятиях, позволяющих расширить их компетенции, способствующие их становлению как специалистов: олимпиады различных уровней психолого-педагогической направленности, фестивали педагогических классов «Педагогические качели», пробуют себя в роли учителей в дни «самоуправления», ответственно подготавливая свои предметы.

Хотелось бы отметить, что главным результатом обучения в психолого-педагогическом классе обучающихся МБОУ лицей с. Долгоруково стал высокий процент поступления в педагогические вузы. Ребята решили важнейшую из жизненных задач: определили путь личностной и профессиональной ориентации, выбрав профессию учителя.

Таким образом, обобщив всё выше изложенное, хотелось бы ещё раз подчеркнуть роль профильных классов в становлении личности будущих специалистов. Психолого-педагогические классы являются первой ступенью непрерывного педагогического профессионального образования.

ЛИТЕРАТУРА

1. Акинъшина О. Н. Формирование и развитие личностных качеств у обучающихся психолого-педагогических классов // Международные передовые практики построения индивидуальной траектории личностного и профессионального роста в системе "школа-вуз-школа": опыт, риски, перспективы: материалы Международной научно-практической конференции, Грозный, 09–10 декабря 2022 года. – Грозный: Общество с ограниченной ответственностью "Издательство АЛЕФ", 2022. – С. 16-21.
2. Онищенко Э.В. История педагогических поисков и традиций (к 100-летию института детства РГПУ им. А.И. Герцена) // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2018. – № 188. – С. 109-121.
3. Хорошилова Т.Б. Проектная деятельность как составная часть психолого-педагогической подготовки учащихся педагогического класса // Международные передовые практики построения индивидуальной траектории личностного и профессионального роста в системе «школа — вуз — школа»: опыт, риски, перспективы: материалы Международной научно-практической конференции. Грозный: АЛЕФ, 2022. – С. 403-407.

М.В. ПИРЯЗЕВА

РЕАЛИЗАЦИЯ ИНИЦИАТИВЫ «ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ КЛАСС» В РАМКАХ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ОРИЕНТАЦИИ ВЫПУСКНИКОВ НА ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРОФЕССИИ

***Аннотация.** В статье рассматривается исторический аспект возникновения и развития профильных психолого-педагогических классов в России, представлен комплексный взгляд на предмет изучения, а также описан профориентационный аспект реализации профильных классов. Представлен опыт реализации профориентационной работы сотрудников ВУЗа в рамках проведения междисциплинарной научно-образовательной олимпиаде школьников «Малая академия наук «НИКА».*

***Ключевые слова:** обучение, выпускник, абитуриент, психолого-педагогические классы, профориентация.*

M. V. PIRYAZEVA

IMPLEMENTATION OF THE “PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL CLASS” INITIATIVE WITHIN THE FRAMEWORK OF PROFESSIONAL ORIENTATION OF GRADUATES FOR TEACHING PROFESSIONS

***Abstract.** The article examines the historical aspect of the emergence and development of specialized psychological and pedagogical classes in Russia, presents a comprehensive view of the subject of study, and also describes the career guidance aspect of the implementation of specialized classes. The experience of implementing career guidance work for university employees within the framework of the interdisciplinary scientific and educational Olympiad for schoolchildren “Small Academy of Sciences “NIKA” is presented.*

***Key words:** training, graduate, applicant, psychological and pedagogical classes, career guidance.*

На современном этапе развития общества проблема профессионального самоопределения выпускников школ возрастает пропорционально количеству новых профессий, возникающих в ответ на актуальные запросы социума. Уровень самосознания современных старшеклассников обуславливает необходи-

мость в формировании новых подходов и методов профориентации, формирующих у потенциальных абитуриентов комплексное знание о профессиональных направленностях и их характеристиках. Одной из таких инициатив, в области гуманитарного знания, является проект «Профильные психолого-педагогические классы».

Концепция современных профильных психолого-педагогических классов является относительно молодой, развивающейся в рамках последнего десятилетия. Однако подобные идеи возникали и развивались в сфере образования еще во второй половине XIX века. От двухгодичного класса Смольного института, созданного по инициативе К.Д. Ушинского, до современных реализуемых программ, инициатива педагогического класса прошла через ряд значительных преобразований, однако идейный смысл сохранился в почти неизменном виде.

Создаваясь с целью передачи педагогического опыта, как общественная инициатива, педагогические классы уже через 10 лет приобрели статус государственно-общественной, а их нормативная регламентация сохраняла свою актуальность до начала XX века.

Помимо К.Д. Ушинского и Н.И. Пирогова инициатива педагогических классов изучалась и актуализировались такими деятелями науки как Л.Я. Аминова, И.Л. Бахтина, М.В. Попова, Е.В. Бугакова, Т.И. Тепеницына и др. На современном этапе развития научного знания данная тематика представляет особый исследовательский интерес и активно изучается.

Для комплексного понимания изучаемого предмета необходимо иметь представление о характеристике педагогического класса. Профильный психолого-педагогический класс представляет собой группу обучающихся, избирательно скомплектованных в рамках образовательной организации, в учебный план которых интегрированы элементы психолого-педагогической направленности [3].

В современной практике реализации профильных психолого-педагогических классов в рамках предметных, метапредметных и личностных результатов идет также активная профориентационная деятельность, в рамках которой учеников знакомят с различными профессиональными сферами психолого-педагогического направления, повышают их осведомленность и вовлеченность, в область профессиональной педагогической деятельности. Студенты не только получают теоретический базис в области профессиональной направленности, но и знакомятся с некоторыми профессиональными навыками при выполнении проектной деятельности. Также в течении года, институтом психологии и образования проводятся различные профориентационные мероприятия направленные на повышение мотивации в сфере профориентации, а также ознакомлению потенциальных абитуриентов с формами профессиональной подготовки реализуемых в структуре института [4].

В качестве профориентационных мероприятий, реализуемых в практике профильных психолого-педагогических классов используются: различные тренинги психолого-педагогической направленности, профориентационные ролики, встречи со специально приглашенными гостями (преподавателями, деятелями науки, выпускниками психолого-педагогических классов и т.д.) [2; 6].

Помимо этого, в рамках профессиональной ориентации выпускников профильных психолого-педагогических классов города Липецка на педагогические профессии сотрудники Липецкого государственного педагогического университета имени П.П. Семенова-Тян-Шанского реализуют практику наставничества в рамках участия в междисциплинарной научно-образовательной олимпиаде школьников «Малая академия наук «НИКА». Выполнение проектной деятельности предполагает не только ознакомление с формой организации психолого-педагогического исследования, но и знакомство со структурой университета при содействии преподавателей высшей школы.

Помимо профессионально-значимых компетенций, в рамках проектной деятельности, ученики могут получить личностно-значимое поощрение за свою научную работу. Это позволяет не только развить и удержать мотивацию ученика на протяжении всего рабочего процесса, но и сподвигнуть его стать студентом Липецкого Педагогического Университета. Ознакомление со структурой ВУЗа и участие в его мероприятиях позволяют снизить тревожность выпускника, как потенциального абитуриента. Общеизвестно, что поступление в высшее учебное заведение сопровождается повышенной тревожностью. Во многом это связано с недостатком или наоборот переизбытком противоречивой информации в организации приемных компаний. И хотя на данный момент приемная компания большинства ВУЗов организована подробно и развернуто, а горячие линии помощи поступающим функционируют исправно, многие выпускники теряются в навигации сайтов, многообразии групп и сообществ институтов, датах дней открытых дверей и т.д.

На основании вышеизложенного мы можем заключить, что такие мероприятия как междисциплинарная научно-образовательная олимпиада школьников «Малая академия наук «НИКА» позволяют нивелировать деструктивные стресс-факторы связанные с поступлением в ВУЗ еще на этапе профориентации.

ЛИТЕРАТУРА

1. Акиньшина О. Н. Формирование и развитие личностных качеств у обучающихся психолого-педагогических классов //Международные передовые практики построения индивидуальной траектории личностного и профессионального роста в системе "школа-вуз-школа": опыт, риски, перспективы: материалы Международной научно-практической конференции, Грозный, 09–10 декабря 2022 года. – Грозный: Общество с ограниченной ответственностью "Издательство АЛЕФ", 2022. – С. 16-21.
2. Афанасова Д. Ю. Открытые уроки и конкурсы как фактор развития творческой активности и педагогического мастерства учителя // Гносеологические основы образования: материалы V Международной конференции, посвящённой памяти профессора С.П. Баранова, Липецк, 16–17 октября 2020 года. – Липецк: Липецкий государственный педагогический университет имени П.П. Семенова-Тян-Шанского, 2020. – С. 255-259.
3. Газиева А.М. Формирование у учащихся педагогических классов фонд готовности к профессиональному самоопределению. Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Махачкала, 2009.
4. Понятие мотива у А.Н. Леонтьева и проблема качества мотивации. [Электронный ресурс]. - URL: <file:///C:/Users/Acer/Downloads/ponyatie-motiva-u-a-n-leontieva-i-problema-kachestvamotivatsii.pdf>
5. Хорошилова Т. Б. Проблема патриотического воспитания учащихся педагогических классов в процессе изучения педагогики // Региональная культура как компонент содержания не-

прерывного 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. 63-66.

6. Шленев А.К. Педагогический класс как субъект воспитательной системы школы. [Электронный ресурс]. - URL: <http://www.dslib.net/obw-pedagogika/shlenev-pedagogicheskij-klass-kaksubekt-vozpitatelnoj-sistemy-shkoly.html>

Т.Б. ХОРОШИЛОВА

ИНТЕРАКТИВНЫЕ МЕТОДЫ КАК СРЕДСТВО ОБУЧЕНИЯ «ОСНОВАМ ВОЖАТСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ» В ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОМ КЛАССЕ

***Аннотация.** В статье раскрываются преимущества интерактивных методов в преподавании дисциплины «Основы вожатской деятельности» в психолого-педагогическом классе, определяются задачи их применения, рассматриваются наиболее востребованные интерактивные методы при проведении различных занятий со старшеклассниками, определяются правила их использования.*

***Ключевые слова:** психолого-педагогический класс, интерактивные методы обучения, задачи и правила применения интерактивных методов.*

T.B. KHOROSHILOVA

INTERACTIVE METHODS AS A MEANS OF TEACHING "THE BASICS OF LEADERSHIP ACTIVITY" IN A PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL CLASSROOM

***Abstract.** The article reveals the advantages of interactive methods in teaching the discipline "Fundamentals of leadership activity" in the psychological and pedagogical classroom, defines the tasks of their application, considers the most popular interactive methods in conducting various classes with high school students, defines the rules for their use.*

***Key words:** psychological and pedagogical class, interactive teaching methods, tasks and rules for the use of interactive methods.*

Обучение учащихся в профильном психолого-педагогическом классе предполагает изучение разнообразных дисциплин, среди которых важное место занимает предмет «Основы вожатской деятельности». Знакомство школьников с содержанием этого предмета включает изучение практической деятельности вожатого, его профессиональных качеств и организаторских умений, этику взаимоотношений вожатого с детьми, особенности организации досуговой деятельности детей и подготовку старшеклассников к работе в качестве вожатых в школе и пришкольном лагере в период каникул.

Освоение данного предмета учащимися профильного педагогического класса направлено на развитие умений и навыков организаторской деятельности, а также самостоятельной работы с детским коллективом, формирование ответственного и творческого отношения к проведению воспитательной работы с детьми в условиях пришкольного лагеря, проявление инициативы в организации игровой деятельности [1].

Вот почему эффективными для формирования навыков вожатской деятельности представляются интерактивные методы, которые исследователи относят к методам многосторонней коммуникации в образовательном процессе [3, с. 5], а интерактивное обучение рассматривают как «специальную форму организации познавательной деятельности, способ познания, осуществляемый в форме совместной деятельности, при которой все участники взаимодействуют друг с другом, обмениваются информацией, совместно решают проблемы, моделируют ситуации, оценивают действия других и свое собственное поведение, погружаются в реальную атмосферу делового сотрудничества по разрешению проблемы» [3, с. 6].

Основными задачами интерактивных методов обучения являются включение участников взаимодействия в процесс активного освоения знаний, формирование коммуникативных навыков и умения работать в команде, развитие самостоятельности и ответственности в выборе решений [2]. Таким образом, суть интерактивных методов обучения состоит в мобилизации познавательной активности, развитии интереса к познанию и организации творческой деятельности, достижении интеллектуальной самостоятельности и командной собранности.

Спектр интерактивных методов, применяемых в современном образовании, отличается разнообразием. Среди них выделяют дискуссионные (мозговой штурм, дискуссия, круглый стол и др.), игровые (ролевая, имитационная игра, моделирование ситуаций, драматизация и др.), тренинговые (тренинги стрессоустойчивости, делового общения, социально-психологический тренинг) методы взаимодействия участников ситуации.

Так, при изучении дисциплины «Основы вожатской деятельности» на занятиях используется метод дискуссии (темы «Какой я?», «Да — нет — может быть» при обсуждении профессиональных качеств вожатого, организаторских умений); метод круглого стола (темы «Мои сильные качества», «Шанс и выбор», «Разброс мнений» при определении слагаемых хорошей организаторской работы, стилей работы и мастерства вожатого). Благодаря использованию этих методов участники учатся взаимодействовать друг с другом, утверждая при этом свою позицию, отстаивать собственную точку зрения, определять и аргументировать свой выбор.

Особое место в изучении курса занимает обучение игровой деятельности, что связано с необходимостью формирования у обучающихся навыков организации игровых ситуаций (игры на взаимодействие, на сплоченность коллектива, на выявление лидера и др.) и ситуаций коллективной творческой деятельности. С этой целью используются игровые методы (метод ролевой игры: «Терем-Теремок», «Волшебный стул», «Оживающие картины»; метод имитационной игры: «Последствия», «Путешествие в детство»; драматизации: «Театр-экспромт», «Социодрама», «Цена и ценность» и др.). Игровые методы помогают старшеклассникам определять роли, выстраивать разнообразные варианты поведения в рамках ролей, развивая фантазию и творческие способности.

Тренинг как интерактивный метод обучения направлен на формирование навыков устойчивости в сложных ситуациях, способов саморегуляции, навыков коммуникативного взаимодействия и т.д. Например, целесообразным на первом

занятия в классе станет проведение тренинга «Знакомство-представление», «Интервью», «Дерево ожиданий» и др. Этот метод способствует самораскрытию участников взаимодействия, обретению уверенности в себе, познанию себя.

Применение интерактивных методов на занятиях, как показывает практика обучения, вызывает положительные эмоции, снижает психологические барьеры в общении, раскрывает творческий потенциал учащихся, порождает стремление к активному взаимодействию и экспериментированию со своим поведением.

Использование интерактивных методов в преподавании дисциплины «Основы вожатской деятельности» требует соблюдения определенных правил:

- вовлеченность всех обучающихся в организуемую учителем деятельность;
- готовность обучающихся (в том числе психологическая) к интерактивному взаимодействию;
- опора на личный опыт обучающихся;
- удобная и комфортная аудитория (желательно со столами-трансформерами) для изменения рассадки участников взаимодействия и свободы перемещения в поисках оптимального пространства общения;
- сотрудничество, доброжелательный настрой, демократический стиль общения со всеми участниками;
- разнообразие интерактивных методов, избегание монотонности и однообразия при организации занятий.

Таким образом, использование интерактивных методов в изучении старшеклассниками профильных психолого-педагогических классов дисциплины «Основы вожатской деятельности» позволяет развивать творчество и фантазию, коммуникативные навыки, формировать активную жизненную позицию, осваивать коллективные формы взаимодействия, обеспечивает высокую мотивацию, свободу самовыражения, повышает командный дух.

ЛИТЕРАТУРА

1. Акиншина, О.Н. Формирование и развитие личностных качеств у обучающихся психолого-педагогических классов // Международные передовые практики построения индивидуальной траектории личностного и профессионального роста в системе «школа — вуз — школа»: опыт, риски, перспективы: материалы Международной научно-практической конференции. – Грозный: АЛЕФ, 2022. – С. 16-21.
2. Интерактивные методы обучения в современной педагогике [Электронный ресурс]. – URL: <https://niidpo.ru/blog/interaktivnyie-metodyi-obucheniya-v-sovremennoy-pedagogike-primeryi-i-rekomendat>
3. Сафонова Л.Ю. Методы интерактивного обучения: методические указания для преподавателей по применению интерактивных форм обучения. – Великие Луки, 2015. – 85 с.

РАЗДЕЛ 6
НЕЙРОКОГНИТИВНЫЕ МЕХАНИЗМЫ
В ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ
И ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ШКОЛЬНЫХ ПРАКТИКАХ

А.Г. БЕРЕСТНЕВА

Научный руководитель – Е.А. КОСЫГИНА

ПОДХОДЫ К РАССМОТРЕНИЮ ТРУДНОСТЕЙ В ОСВОЕНИИ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ В ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

Аннотация. В данной работе представлен теоретический анализ научных трудов, в ходе которого обобщили опыт изучения трудностей в освоении образовательных программ. Посредством изучения психолого-педагогической литературы обобщили выявленные подходы в категории: педагогическая, психологическая, нейропсихологическая и комплексная.

Ключевые слова: подходы, трудности, обучение, образовательная программа, школьный возраст, коррекция.

A.G. BERESTNEVA

Scientific supervisor – E.A. KOSYGINA

APPROACHES TO THE CONSIDERATION OF DIFFICULTIES
IN MASTERING THE EDUCATIONAL PROGRAM AT SCHOOL AGE

Abstract. This paper presents a theoretical analysis of scientific papers, during which the experience of studying difficulties in mastering educational programs was summarized. Through the study of psychological and pedagogical literature, the identified approaches were summarized in the categories: pedagogical, psychological, neuropsychological and complex.

Key words: approaches, difficulties, training, educational program, school age, correction.

У некоторых детей процесс обучения в общеобразовательной школе затруднен. Затруднения в усвоении школьной программы могут быть связаны с разными причинами, так, например: детский инфантилизм, недостаточность развития двигательных умений, пространственных представлений, нарушение памяти, усвоение навыка письма, чтения, овладение математическими навыками, ограниченный запас общей осведомлённости, астенические состояния, различные психотравмирующие ситуации.

Успехи и неудачи в учебе имеют важное для самооценки школьника значение. Успехи помогают почувствовать уверенность и ценность своих способностей, тогда как неудачи могут вызвать чувство неполноценности. Длительные неудачи могут вызвать синдром хронической неуспеваемости, который отчуждает школьника от учебного процесса и снижает интерес к учебе [1]. Таким образом, остро стоит проблема трудностей в освоении образовательной программы.

Анализ работ исследователей (П.К. Анохин, Н.А. Бернштейн, С.Л. Рубинштейн, В.П. Зинченко, А.Н. Леонтьев, Б.Ф. Ломов, О.А. Конопкин и др.) допускает выделить несколько группы трудностей в освоении образовательной программы. Работы М.М. Безруких, В.А. Козловой, Я. Коменского наиболее полно отражают специфику трудностей в освоении образовательной программы в школьном возрасте.

Марьяна Михайловна Безруких экстрагирует ряд вариантов преодоления трудностей в обучении. В первом варианте рассматривается разработка индивидуальной программы развития. Индивидуальная работа или работа в малых группах является вторым вариантом. В третьем варианте она упоминает о работе в динамических (временных) группах в начальных классах. В четвертом варианте предлагает работу учителя в малых группах в классе. Посчитала, что специфическая коррекция также является вариантом преодоления трудностей в обучении. А в шестом варианте предлагала работу с родителями детей. Иначе говоря, в своих работах М. М. Безруких придерживается принципа комплексности [3].

В своих исследованиях Валентина Александровна Козлова указывает, что трудности в учебе ученика обычно имеют не одну, а несколько причин, которые часто действуют в комплексе. Иногда к первоначальной причине неуспеваемости добавляются новые, вторичные причины, которые возникают вследствие отставания в учебе. Дополнительные причины могут быть разнообразными, так как каждый школьник реагирует на свою неуспеваемость по-своему [2]. Однако решение данной проблемы в целом часто оказывается недоступным по нескольким причинам. Во-первых, низкий уровень компетентности педагога, во-вторых, недостаток специалистов различного профиля, в-третьих, низкие воспитательные возможности семьи оказывают негативное влияние на успеваемость ученика (неблагополучные семьи) и др. В результате всех этих факторов часто приходится применять отдельные подходы к решению проблемы неуспеваемости ученика.

Ян Амос Коменский подчеркнул важность общих условий учения и преподавания, и его труды остаются актуальными и сейчас. В своих трудах он изучает процесс обучения с течением законов природы [5]. Эта модель должна учесть чувственное познание, интеллектуальное мышление, практические навыки и теоретические знания. Она должна стать не только источником познания, но и критерием истинности полученной информации. Важным аспектом разработки такой модели является соединение индивидуальных заданий и запросов на образование с политикой государства в области образования. Она может помочь формированию гармоничной и всесторонне развитой личности, способной успешно справляться с вызовами современного мира.

Важно отметить, что успешное выполнение задания школьниками не зависит только от содержания работы или необходимости выполнения, но также от их реакции на действия учителя, такие как мимика, жесты и интонация. Трудности, с которыми школьник сталкивается в процессе обучения, выражены специфическими особенностями их развития, как правило, это значит недостаточную подготовку к школьному обучению. Поэтому коррекционная работа должна быть индивидуализированной и адаптированной под каждого ученика [4]. Коррекционная работа также включает в себя взаимодействие с родителями и другими специалистами, такими как психологи и логопеды. Совместное участие всех заинтересованных сторон помогает создать благоприятную образовательную среду и обеспечить оптимальные условия для развития школьника [6].

Анализируя разнообразные источники, можно сделать следующий вывод, для решения указанных проблем возможно выделить четыре основных подхо-

да: педагогический (Я. Коменский, А.В. Хуторской), психологический (В.В. Гладкая, Н.П. Локалова, Р.И. Лалаева), нейропсихологический (Т.В. Ахутина, Ж.М. Глозман, Н.М. Пылаева) и комплексный (М.М. Безруких, И.В. Дубровина, В.А. Козлова).

ЛИТЕРАТУРА

1. Апетян М.К. Психологические и возрастные особенности младшего школьника // Молодой ученый. – 2014. – № 14. – С. 243-244.
2. Акимова М.К., Козлова В.Т. Неуспевающие дети. – СПб.: Питер, 2012. – 240 с.
3. Безруких М.М. Трудности обучения в начальной школе: причины, диагностика, комплексная помощь. – М.: Эксмо, 2009. – 464 с.
4. Гладкая В.В. Планирование коррекционной работы с учащимися с трудностями в обучении: метод. пособие для учителей-дефектологов. – Минск: Зорны верасень, 2008. – 112 с.
5. Коменский Ян. Великая дидактика. – СПб.: Типография А.М. Котомина, 1875.
6. Николаенко Н.Н. Современная нейропсихология. – М.: Речь, 2013. – 267 с.

Л.А. БУТОВА
Е.Н. КОРОБОВА

ПРИЕМЫ ОПТИМИЗАЦИИ И РАЗВИТИЯ ВНИМАНИЯ КАК УСЛОВИЯ ПРЕОДОЛЕНИЯ ШКОЛЬНОЙ НЕУСПЕВАЕМОСТИ УЧЕНИКА

Аннотация. В статье рассматривается роль внимания в успеваемости школьника. А также объясняется значение термина «внимание» и его свойств. Кроме того, представлены приёмы коррекции внимания.

Ключевые слова: внимание, устойчивость, сосредоточенность, объём, распределение, переключение, таблица Шульте, корректурные пробы.

L.A. BUTOVA
E.N. KOROBOVA

METHODS OF OPTIMIZATION AND DEVELOPMENT OF ATTENTION AS A CONDITION FOR OVERCOMING A STUDENT'S SCHOOL FAILURE

Abstract. This article examines the role of attention in the student's academic performance. It also explains the meaning of the term "attention" and its properties. In addition, attention correction techniques are presented.

Key words: attention, stability, concentration, volume, distribution, switching, Schulte table, proof-reading tests.

В последнее время, как родителей, так и учителей волнует проблема неуспеваемости ребёнка в школе. Неуспеваемость — явление, обозначающее отставание ребёнка в школьной программе, а также затруднения освоения материала по учебным предметам. Проблему неуспеваемости изучали многие учёные: Л.С. Славина, П.П. Блонский, В.И. Зыкова, Н.А. Менчинская, А.М. Орлова, Т.Л. Мусеридзе и др. Неуспеваемость и затруднения в обучении могут быть по нескольким причинам: несформированность приемов учебной деятельности, недостатки развития психических процессов, неадекватное использование ребёнком своих индивидуально-типологических особенностей, проявляемых в познавательной деятельности.

Зачастую бывает так, что родитель обнаруживает у ребёнка плохие оценки в школе. Однако когда у школьника спрашивают правила написания букв, решения примеров и тому подобное, ребёнок отвечает всё правильно, но ошибки в контрольных работах или домашних заданиях всё равно допускает. Некоторые родители не понимают, в чём может быть дело. Наиболее распространённой причиной такой неуспеваемости, по мнению многих исследователей, является плохо развитое внимание школьника, т. е. именно внимание является одним из факторов успешного/неуспешного усвоения материала. Поэтому важно своевременно это подмечать и корректировать внимание, что, в свою очередь, будет способствовать повышению успеваемости ребёнка.

Вниманием называют избирательную направленность сознания на определённый предмет, который при этом осознаётся с особенной ясностью и отчётливостью [2]. К.Д. Ушинский писал: «Внимание — это та дверь, через которую проходит всё, что только входит в душу человека из внешнего мира» [7], т.е., если эта «дверь» закрыта, ни один психический процесс не может протекать целенаправленно и продуктивно. Внимание имеет ряд свойств, важных для полного понимания этого психического процесса: устойчивость, сосредоточенность, объём, распределение, переключение внимания [1].

Устойчивость внимания проявляется в возможности человека концентрировать внимание на чём-либо конкретном, например, для раскрытия новых явлений предмета; сосредоточенность внимания — это способность человека увлекаться конкретно чем-то, не отвлекаясь на другие раздражители; под объёмом внимания подразумевается число объектов, которые может взять во внимание человек; распределение внимания — это возможность человека параллельно выполнять несколько видов деятельности, держать во внимании сразу несколько предметов; переключение внимания — возможность человека переносить внимание с одного предмета на другой [5]. Также существует 3 вида внимания: произвольное — не требует волевых усилий, вызывается интересом раздражителя; непроизвольное — требует целенаправленного усилия; послепроизвольное — стремление узнать что-то новое, повышенный интерес. У дошкольников преобладает непроизвольное внимание. Самым интересным для них занятием они могут заниматься 10–30 минут. У младших школьников также остаётся преобладание непроизвольного внимания. Педагогам и родителям необходимо стараться развивать произвольное внимание в этот возрастной период посредством различных приёмов и техник. На начальном этапе продолжительность занятий с ребёнком — 15–20 минут. Для детей с неустойчивым вниманием и плохой концентрацией продолжительность занятий — 5–10 минут. Занятия лучше строить в соревновательной форме для поддержания и развития лидерских качеств, задание нужно выполнить правильно и быстро. По мере взросления школьник постепенно осваивает произвольное и послепроизвольное внимание. Таким образом, в коррекции данного психического процесса необходимо также учитывать возрастную специфику внимания школьника.

Итак, внимание — один из психических процессов человека, который влияет на успеваемость ребёнка в школе. Какова роль внимания в учёбе ребёнка? При обучении требуется достаточная устойчивость внимания ребёнка на

уроке. Это проявляется в том, что школьник должен сидеть 30–45 минут на одном месте, слушая материал или выполняя какие-либо упражнения. Обучаемому, у которого есть проблемы с вниманием, тяжело не отвлекаться во время работы на уроке. Из-за этого появляются пробелы в знаниях, неувоенный материал, поскольку ребёнок не смог послушать и сделать всё, что говорил учитель. Кроме того, слабое внимание влечёт за собой проблемы с оценками. Это мы видим, когда во время написания диктантов ученик пропускает буквы в словах, слова в предложении, которые учитель диктовал. При этом ребёнок может знать правила написания букв, однако из-за плохого внимания допускает ошибки. Влияние внимания на успеваемость хорошо наблюдается в точных науках, например, в математике. Ребёнок должен в уме делать вычисления. Кроме того, есть сложные примеры, которые включают в себя несколько действий. При решении таких примеров от ребёнка требуется высокая концентрация внимания и достаточный объём, чтобы не упустить какое-либо действие.

При обучении от школьника также требуется переключение внимания. Это проявляется в смене одного урока на другой, слушания на письмо, перемены на урок и др. Ребёнок должен уметь переключаться с одного вида деятельности на другой, чтобы успевать по всем предметам.

Таким образом, мы увидели, что такой психический процесс как внимание очень важен в успеваемости ребёнка в школе. Поэтому нужно его развивать и корректировать, когда присутствуют проблемы в нём. Это можно сделать с помощью различных приёмов и техник.

Распространённым приёмом тренировки внимания являются таблицы Шульте [4]. В таблице находятся разные цифры в рандомном порядке и разных цветов: чёрные и красные. Внимание тренируется, т. к. школьник должен искать эти цифры среди многих. Данная методика хороша своим разнообразием тренируемых свойств внимания, т. к. ребёнку можно предложить несколько упражнений из одной таблицы. Например, школьнику можно предложить назвать цифры в порядке возрастания или убывания на время. В этом случае тренируются такие свойства, как переключаемость, объём. Также можно использовать такое упражнение по-другому: сначала называть цифры красного цвета в порядке возрастания, затем цифры черного цвета в порядке убывания по одной цифре. Тут хорошо тренируется сосредоточенность, распределение и объём.

Следующим приёмом тренировки внимания являются корректурные пробы Бурдона [3]. Суть заключается в следующем: ребёнку даётся текст и предлагается зачеркнуть определённые буквы в нём (например, все буквы «А»). Приём хорош для тренировки концентрации внимания.

Хорошее упражнение на тренировку внимания «Найди различия». Его суть в том, что ребёнку предлагается картинка с изображением одного и того же объекта, отличающегося отдельными деталями. В зависимости от возраста ребенка количество отличий может увеличиваться (от 2–3 до 5–6). В случае возникновения трудностей при рассматривании предъявленных объектов ребёнку может быть оказана организующая помощь: «Посмотри, что держит в лапках кот» и т. д. [6]. Выполнение этого задания требует максимальной кон-

центрации внимания для того, чтобы увидеть различия, которые присутствуют в изображенных объектах.

Таким образом, внимание играет большую роль в обучении школьника. Для успешного учебного процесса у ребёнка должны быть сформированы разные свойства внимания: устойчивость, сосредоточенность, объём, распределение, переключение. При отставании данного психического процесса у школьника появляются пробелы в знаниях, неувоенный материал, плохие отметки. Зачастую в таком случае ребёнок обладает достаточным уровнем интеллекта, но при этом имеет проблемы в обучении. Поэтому в школе важно не только отрабатывать умения и навыки через большое количество повторений и упражнений, но и тренировать внимание. Только в этом случае школьник сможет без труда усваивать учебную программу. Это можно сделать при помощи разных приёмов и упражнений, например, таких, как таблицы Шульце, корректурные пробы, «Найди различия» и др.

ЛИТЕРАТУРА

1. Маклаков А.Г. Общая психология. – СПб.: Питер, 2001. – 592 с.
2. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – СПб.: Питер, 2002. – 720 с.
3. Рубинштейн С.Я. Экспериментальные методики патопсихологии. – СПб., 1998.
4. Чернобай А.Д., Федотова Ю.Ю. Методики диагностики свойств восприятия, внимания и памяти: практические указания к курсу «Психология и педагогика» для студентов морских и психологических специальностей. – Владивосток: Морской государственный университет им. адмирала Г.И. Невельского, 2005. – 53 с.
5. Функции, виды и свойства внимания [Электронный ресурс]. – URL: <https://studwork.ru/spravochnik/psihologiya/vnimanie-yavleniya-funkcii-vidy-i-svoystva>
6. Разработка «Коррекционно-развивающие занятия с детьми» [Электронный ресурс]. – URL: <https://multiurok.ru/files/razrabotka-korreksionno-razvivaiushchie-zaniatia.html>
7. Внимание! Внимание! Развиваем внимание [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.rulit.me/books/vnimanie-vnimanie-razvivaem-vnimanie-read-336296-2.html>

Л.А.БУТОВА
С.В. КУВШИНОВА

НЕДОСТАТОЧНО РАЗВИТОЕ ПОНЯТИЙНОЕ МЫШЛЕНИЕ КАК ПРИЧИНА ТРУДНОСТЕЙ В ОБУЧЕНИИ ДЕТЕЙ

Аннотация. В данной статье рассматриваются проблемы трудностей в обучении школьников и основные причины неуспеваемости. Кроме того, анализируются трудности в обучении связанные с недостаточно развитым понятийным мышлением у детей и его влиянием на процесс обучения. Также, представлены различные методики и подходы, которые могут помочь преодолеть эти трудности и развить понятийное мышление у детей.

Ключевые слова: трудности в обучении, причины и факторы неуспеваемости, понятийное мышление, логическое.

INSUFFICIENTLY DEVELOPED CONCEPTUAL THINKING AS A CAUSE OF DIFFICULTIES IN TEACHING CHILDREN.

***Abstract.** This article discusses the problems of difficulties in schoolchildren's learning and the main reasons for academic failure. In addition, learning difficulties associated with underdeveloped conceptual thinking in children and its impact on the learning process are analyzed. Also, various techniques and approaches are presented that can help overcome these difficulties and develop conceptual thinking in children.*

***Key words:** learning difficulties, causes and factors of academic failure, conceptual thinking, logical and intuitive thinking.*

Проблема трудностей в обучении и недостатка знаний у российских школьников становится все более острой. По данным Рособнадзора, каждый третий школьник в России не владеет даже базовыми знаниями по некоторым предметам учебной программы. Это является тревожным сигналом, который требует немедленного внимания и принятия мер для решения данной проблемы.

Исследование, проведенное в 2022 году командой MAXIMUM Education с участием более 1000 учителей из разных регионов России, показало, что треть российских школьников являются отстающими. 40% учителей сообщили, что отстающие ученики составляют более трети (33%) класса. Дополнительно, 18% учителей считают, что отстающими являются пятая часть (20%) учеников, а 26% респондентов видят отставание у более чем 10% учеников. Только 16% опрошенных учителей заявили, что в их классе менее 10% слабых учеников [7].

Под трудностями в обучении подразумеваются препятствия или проблемы, которые могут возникнуть в процессе усвоения новой информации или навыков.

Согласно мнению Н.П. Локаловой, трудности в обучении представляют собой личное восприятие несоответствия между требованиями учебного процесса и интеллектуальными способностями обучающегося. Ориентируясь на разные источники, с разными проблемами во время школьного обучения сталкиваются от 15 до 40% учеников младших классов. Специфические проблемы в обучении могут возникнуть, когда требования, которые учебный процесс предъявляет к уровню познавательной активности ученика, не соответствуют его реальному уровню умственного развития [3].

Основные причины неуспеваемости можно разделить на две категории: первая связана с недостатками в познавательной деятельности в общем понимании, а вторая - с проблемами в развитии мотивации.

В первой группе причин выделяют три ключевых фактора:

1. неполное формирование навыков учебной деятельности;
2. проблемы в развитии психологических процессов;
3. неправильное использование ребенком своих индивидуальных и типологических характеристик, проявляющихся в процессе познавательной деятельности.

Возникновение трудностей в обучении может зависеть от различных факторов, включая тип нарушения понятийного мышления.

Большое количество проблем в обучении часто связаны с недостаточно развитым понятийным мышлением, а начальное его формирование необходимо для корректного понимания и усваивания знаний, соответствующих школьной программе.

Мышление - это процесс обобщения способов восприятия и отражения действительности. Результатом данного процесса становятся идеи, понятия или смыслы.

Оно занимает важное место в структуре познавательных процессов:

1. Является центральным элементом в структуре познавательных процессов. Оно взаимосвязано с другими процессами, такими как восприятие, внимание, память и речь.

2. Помогает организовать информацию, анализировать ее, делать выводы и формулировать новые знания. Оно также влияет на способность ребенка решать проблемы, применять знания в практических ситуациях и развивать критическое мышление.

Кроме того, мышление оказывает колоссальное влияние на развитие ребенка и его становление как школьника:

1. Развитие мышления способствует формированию у ребенка когнитивных навыков, логического и аналитического мышления, способности к абстрактному мышлению и проблемному решению.

2. Развитое мышление помогает ребенку успешно усваивать учебный материал, анализировать информацию, развивать критическое мышление и принимать обоснованные решения.

Недостаточное развитие мышления может привести к трудностям в обучении, затруднениям в понимании новых концепций и проблемам с применением знаний в практических ситуациях [6].

Важно уметь определить и проанализировать два вида понятийного мышления, чтобы спрогнозировать обучаемость детей в младших классах.

1. Интуитивное. Оно формируемое на основе личного опыта ребенка, дающее возможность понимать суть любой информации, связанное с возможностями самостоятельно разбираться в материале и самообучаться. Акцент делается на образных представлениях и эмоциональных реакциях. Оно часто используется в повседневной жизни и не требует формальной логики или аналитического мышления.

Интуитивное понятийное мышление может быть полезным для быстрого принятия решений и оценки ситуаций, но оно также может быть подвержено ошибкам и предубеждениям. Это мышление необходимо, как, база для усвоения школьных знаний.

2. Логическое мышление. Оно основано на использовании формальной логики, рассуждениях и анализе для формирования понятий и установления связей между ними. В логическом понятийном мышлении акцент делается на абстрактных понятиях, классификации, сравнении и обобщении информации.

Требует более осознанного и систематического подхода, чем интуитивное мышление. Оно используется в научных и математических рассуждениях, а также в аналитических задачах. Оно развивается с возрастом и требует определенных навыков и упражнений для его развития [3].

Сравнительный анализ двух типов понятийного мышления позволяет сделать вывод, что проблемы в обучении у детей со слабым уровнем развития интуитивного мышления могут возникать с самого начала его обучения в школе.

При нарушении интуитивного понятийного мышления, трудности могут проявляться в ограниченной способности абстрагироваться от конкретных образов, сложности в формировании абстрактных понятий, затруднениях в установлении связей между объектами и событиями. Это может затруднять понимание и усвоение новых знаний, а также применение их в практических ситуациях.

Недостаточно развитое логическое понятийное мышление может проявляться в возрасте от 12 лет и старше. Трудности возникают в недостаточном развитии формальной логики, затруднении в применении логических операций, сложности в анализе и решении сложных задач. Это может затруднять понимание математических концепций, логических законов, а также проблемного мышления [6].

Психодиагностические таблицы, разработанные А.Ф. Ануфриевым и С.Н. Костроминой, показывают наиболее распространенные проблемы в обучении учеников, возможные психологические причины этих проблем и методы их выявления. Для формирования психологической базы обучения для учеников начальных классов, следует уделять внимание усилению познавательных способностей детей и развитие их интеллектуального потенциала. Эта база помогает им успешно справляться с проблемами, возникающими в процессе обучения [1].

Недостаточно развитое понятийное мышление может быть преодолено с помощью соответствующих методик и подходов в образовательном процессе [4]. Вот некоторые из них:

1. Использование игровых методик. Игры, особенно образовательные, могут помочь в формировании понятийного мышления у детей. Это может включать в себя обучающие игры, головоломки и другие интерактивные деятельности, которые стимулируют мышление и обучение.

2. Обучение через визуализацию. Визуализация может помочь детям лучше понять и запомнить информацию. Обучение с использованием визуальных средств, таких как диаграммы, графики и иллюстрации, может улучшить понятийное мышление.

3. Использование метода ассоциаций. Этот метод помогает детям связывать новую информацию с уже известной, что улучшает их понятийное мышление.

4. Обучение на основе проблем. Этот подход подразумевает представление учебной информации в виде проблемы, которую нужно решить. Это помогает детям развивать критическое и понятийное мышление.

5. Использование метода «мозгового штурма». Этот метод помогает детям вовлекаться в групповую деятельность, которая стимулирует понятийное мышление. Важно помнить, что эти методы должны быть адаптированы к возрасту и уровню развития ребенка.

Развитие понятийного мышления у детей требует систематической работы и использования разнообразных учебных методов, направленных на формирование абстрактного и логического мышления.

Для детей, столкнувшихся с проблемами в обучении, М.М. Безруких определила ключевые принципы поддержки: [2].

1. Возможность обучения. Каждый ребенок, испытывающий трудности, во время образовательного процесса, способен получить полное начальное образование, если грамотно организовать коррекционную помощь.

2. Многоаспектность коррекции. Успешное решение проблемы требует учета как внешних, так и внутренних факторов.

3. Коррекция причин, а не следствий. Помощь должна быть направлена не на устранение трудностей в усвоении конкретного материала, а на коррекцию причин, которые их вызывают.

4. Системный подход. Предполагает включение как общих мер (оптимизация учебного процесса, нормализация режима, устранение конфликтов), так и специфические действия, направленные на развитие познавательных функций.

5. Комплексная помощь. Это совместная работа специалистов и родителей, с целью обеспечения успешного обучения ребенка.

Недостаточно развитое понятийное мышление может стать серьезным препятствием в обучении детей. Оно играет ключевую роль в процессе познания мира, усвоении нового материала и формировании навыков решения проблем. Поэтому его отсутствие или недостаточное развитие может вызвать трудности в учебе.

Для успешного обучения важно не только передавать знания, но и развивать понятийное мышление учащихся. Это позволит им не только запомнить и понять учебный материал, но и применить его на практике, а также адаптироваться к новым образовательным и жизненным ситуациям.

Таким образом, важность развития понятийного мышления в обучении детей не может быть недооценена. Это необходимый инструмент для формирования полноценной картины мира, успешного обучения и дальнейшего развития ребенка как личности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ануфриев А.Ф., Костромина С.Н. Как преодолеть трудности в обучении детей. – М.: Ось-89, 2006. – 229 с.
2. Безруких М.М. Трудности обучения в начальной школе: причины, диагностика, комплексная помощь. – М.: Эксмо, 2009. – 464 с.
3. Выготский Л.С. История развития высших психических функций. – М.: Юрайт, 2023. – 336 с.
4. Выготский Л.С. Мышление и речь. – М.: Просвещение, 1982.
5. Брунер Дж. Культура образования. – М.: Смысл, 2002.
6. Локалова Н.П. Школьная неуспеваемость: причины, психокоррекция, психопрофилактика: учебное пособие. – СПб.: Питер, 2009. – 368 с.
7. Пиаже Ж. Психология интеллекта. – СПб.: Питер, 1994.
8. Опрос учителей: отстающие ученики составляют треть российских школьников [Электронный ресурс]. – URL: <https://blog.maximumtest.ru/post/otstayushchie-ucheniki-sostavlyayut-tret-rossijskij-shkolnikov.html>

**А.А. ЕРЕМИНА
М.А. РУДАКОВА
К.А. ПОЗДНЯКОВА**

ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА В ПРОЦЕССЕ ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы особенностей коммуникативных навыков у младших школьников с расстройством аутистического спектра, различные подходы в вопросах становления коммуникативных навыков у детей с расстройством аутистического спектра, рассмотрена проблема организации внеурочной деятельности в контексте влияния на становление коммуникативных навыков у младших школьников с расстройством аутистического спектра.

Ключевые слова: расстройство аутистического спектра (РАС), дети с РАС, коммуникативные навыки, развитие коммуникативных навыков, внеурочная деятельность.

**A.A. EREMINA
M.A. RUDAKOVA
K.A. POZDNYAKOVA**

FORMATION OF COMMUNICATION SKILLS IN YOUNGER SCHOOLCHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDERS IN THE PROCESS OF EXTRACURRICULAR ACTIVITIES

Abstract. The article discusses the issues of the peculiarities of communication skills in younger schoolchildren with autism spectrum disorder, various approaches to the formation of communication skills in children with autism spectrum disorder, the problem of organizing extracurricular activities in the context of the influence on the formation of communication skills in younger schoolchildren with autism spectrum disorder.

Key words: autism spectrum disorder (ASD), children with ASD, communication skills, development of communication skills, extracurricular activities.

Известно, в России отмечается рост количества детей с ограниченными возможностями здоровья, в том числе с расстройством аутистического спектра (далее — РАС). По данным мониторинга состояния образования обучающихся с РАС на 2022 г. выявлена динамика увеличения численности по сравнению с 2022 годом на 16%, прирост составил 677.

В системе реализации коррекционно-развивающей работы, направленной на формирование коммуникативных навыков, важно не только формировать навыки общения, но и учитывать сопутствующие симптомы.

В многочисленных исследованиях (Е.Р. Баенская, В.М. Башина, В.В. Тарасун, А.В. Хаустов и др.) подчеркивается необходимость ранней диагностики по триаде симптомов: нарушение социального взаимодействия, нарушение коммуникации (как вербальной, так и невербальной), нарушение моделей поведения (стереотипии, проявления агрессии и аутоагрессии) [2; 5].

Специфику особенности восприятия ситуации общения описали в исследованиях Ю.В. Бессмертная, М.М. Либлинг, Т.И. Морозова, М.К. Шеремет и др. исследователи, а на отсутствие навыков использования коммуникативных

средств общения у детей с РАС указали О.Б. Богдашина, Л. Каннер, К.С. Лебединская, С.С. Морозова, О.С. Никольская, Д.И. Шульженко и др. На данный момент исследователи не пришли к единой системе построения коррекционной работы по развитию коммуникативных навыков у детей с РАС, поэтому педагогическая практика требует поиска эффективных приемов и методов формирования коммуникативной деятельности у данной категории обучающихся [1; 3; 4].

Специфичность коммуникации у детей с РАС характеризуется рядом проявлений, а именно задержкой становления речевого развития (бедность словаря, аграмматизмы, эхолалия), остановкой или регрессом речевого развития без компенсации за счет использования жестов; ошибочным/неверным употреблением местоимений и глагольных форм; специфическими стереотипными коммуникативными нарушениями (скандирование, вербиверации, эгоцентрическая речь, мутизм, растянутое или ускоренное произношение, затухающая речь); неспособностью вступить в диалог, нарушениями невербальной коммуникации; нарушениями, деформацией, ассоциативного процесса (нарушения смысловой стороны речи); неверным использованием слов, использованием их в необычном значении.

В связи с этим при поступлении в школу для обучающихся с РАС разрабатываются адаптированные общеобразовательные программы и индивидуальные образовательные маршруты. Для решения коррекционно-развивающих задач используется не только учебный процесс, но и организованная внеурочная деятельность. Под внеурочной деятельностью понимаются все виды деятельности обучающихся (кроме учебной), в которых осуществляется их воспитание, развитие и социализация.

В целях нашего исследования нами была подготовлена программа экспериментального обучения «Азбука общения», апробированная на базе МБСКОУ СКОШ г. Лобня Московской области. Цель программы — коррекция и формирование коммуникативной сферы у обучающихся младших классов с РАС. Программа базируется на положениях ФГОС, практическом опыте работы с детьми с РАС. Содержание, отраженное в программе, составлено с учетом выявленного уровня коммуникативных возможностей каждого обучающегося и с опорой на адаптированную программу обучения.

При проведении коррекционной работы были соблюдены условия формирования коммуникативных навыков у детей с РАС:

- учет личных потребностей и интересов ребенка;
- использование подсказок;
- подкрепление высказывания;
- использование повседневных, естественных ситуаций.

В коррекционной работе по формированию коммуникативных навыков в рамках внеурочной деятельности были задействованы все участники образовательного процесса (учитель класса, специалисты службы сопровождения (учитель-дефектолог, учитель-логопед, тьютор, родители, одноклассники ребёнка).

Коррекционно-развивающие занятия со специалистами проводились в индивидуальной и/или групповой форме, исходя из психофизических особенностей и возможностей обучающихся с РАС.

В программе мы выделили направления, в основе каждого из которых положены выявленные особенности и состояние коммуникативной сферы обучающихся: физкультурно-оздоровительное включает в себя организацию работы спортивных секций, спортивных праздников, мероприятий, соревнований, бесед о важности здорового питания и здорового образа жизни; второе направление — духовно-нравственное; третье направление — научно-познавательное, реализующееся путем создания и работы различных кружков и дополнительных занятий, на которых обучающиеся могут реализовывать свой творческий и интеллектуальный потенциал, получать новые знания о мире и обществе; четвертое направление — общекультурное, предполагающее проведение культурно-досуговых мероприятий для детей, в том числе с участием детей с РАС. Например, тематические концерты, выставки, походы и туристические маршруты, квизы на знание своего города, психологические деловые игры; пятое направление — социально-бытовое, включающее обучение социальным навыкам, необходимым для успешной адаптации в обществе. Экскурсии по маршрутам «Аптека», «Магазин», обучение приготовлению пищи, участие обучающихся в трудовых и экологических мероприятиях.

Формы реализации программы были различными: от игровой до познавательно-развивающей.

Для группы обучающихся, отнесенных нами к более низкому уровню коммуникативных навыков, мы предлагали задания, в основе которых преобладала демонстрация вспомогательных способов коммуникации (дополнительные жестовые), на занятиях всеми специалистами применялись единые формулировки вопроса, ожидание ответа (отсроченного) и т. д., при организованной деятельности в паре предлагались задания с опорой на картинный материал (вопрос — ?, ответ — .).

Наибольшее затруднение представляет формирование коммуникативных навыков у обучающихся третьей группы, где имеются отдельные простые звукоподражательные слова, мимические проявления утрированы. В данной группе специалисты целенаправленно формировали способы озвучивания звукоподражательно, имитационно. Также использовались различные способы картинного коммуникатора для выражения просьб, пожеланий; привлекалось внимание детей к совместной деятельности в паре с одноклассником.

Внеурочная деятельность обучающихся, имеющих сочетание расстройство аутистического спектра и умственной отсталости, была направлена на формирование «зоны успешности», сохранение и укрепление здоровья, а главное — на формирование необходимой социальной (жизненной) компетенции — коммуникации.

ЛИТЕРАТУРА

1. Лебединская К.С., Никольская О.С., Баенская Е.Р. Необходимы общие усилия // Дети с нарушениями общения: ранний детский аутизм. – М.: Просвещение, 1989.

2. Лебединский В.В., Никольская О.С., Баенская Е.Р. Эмоциональные нарушения в детском возрасте и их коррекция. – М.: МГУ, 1990. – 197 с.
3. Морозова С.С. Аутизм: коррекционная работа при тяжелых и осложненных формах. – М.: Владос, 2010. – 176 с.
4. Никольская О.С., Баенская Е.Р., Либлинг М.М. Аутичный ребенок: пути помощи. – М.: Теревинф, 2016. – 288 с.
5. Хаустов А.В. Развитие речевой коммуникации у детей с аутистическими нарушениями // Детский аутизм: исследования и практика. – М.: Образование и здоровье, 2008. – С. 208-235.

Е.А. ЕРЕМИНА

Научный руководитель – Е.А. КОСЫГИНА

МАЛЫЙ ФОЛЬКЛОР В СИСТЕМЕ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ ПО ФОРМИРОВАНИЮ ПРОСТРАНСТВЕННЫХ И ВРЕМЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ОНР

***Аннотация.** В статье рассматриваются особенности формирования пространственно-временных представлений у детей дошкольного возраста с ОНР. Выявлено, что данная категория детей испытывает трудности в овладении речевыми структурами, отражающими пространственно-временные представления. Анализ психолого-педагогических исследований показал, что пространственно-временные категории у детей с ОНР в дошкольном возрасте развиты недостаточно хорошо. Одним из способов такого развития являются малые фольклорные формы.*

***Ключевые слова:** пространственные и временные представления; дошкольники с ОНР; малые фольклорные формы.*

Е.А. EREMINA

Scientific supervisor – Е.А. KOSYGINA

SMALL FOLKLORE IN THE SYSTEM OF SPEECH THERAPY WORK ON THE FORMATION OF SPATIAL AND TEMPORAL REPRESENTATIONS IN PRESCHOOLERS WITH ONR

***Abstract.** The article discusses the features of the formation of spatial-temporal representations in preschool children with ONR. It is revealed that this category of children has difficulties in mastering speech structures reflecting spatial and temporal representations. The analysis of psychological and pedagogical studies has shown that the spatial-temporal categories of children with ONR in preschool age are not well developed. One of the ways of such development is small folklore forms.*

***Key words:** spatial and temporal representations; preschoolers with ONR; small folklore forms.*

Современные требования к образованию детей дошкольного возраста требуют динамичных и продуктивных изменений в содержании образования, ориентированных на развитие личности в образовательном процессе. Комплексное понимание пространства и времени, основанное на опыте различных дисциплин, позволяет ребенку описывать окружающий мир и эффективно взаимодействовать с ним, создавать собственную картину мира и находить свое место в нем. Этот этап развития наиболее важен в дошкольном детстве, так как восприятие времени и пространства у детей с общими нарушениями речи (ОНР) сложно и многогранно.

Развитие ориентации ребенка в пространстве и времени тесно связано с развитием языка и логики, которые помогают ему абстрагировать и обобщать отношения между пространственными элементами и видимыми объектами. Значительные изменения в пространственном восприятии можно наблюдать, когда в словарный запас ребенка добавляются слова, описывающие предметы, формы, размеры и пространственное расположение. После усвоения языка пространственное восприятие выходит на новый, более высокий качественный уровень, формируются пространственные представления.

Теоретические и экспериментальные результаты показывают, что развитие языка у детей с ОНР приводит к различиям в развитии когнитивных сфер, в том числе и пространственного восприятия [3; 4].

Обзор литературы показывает, что, хотя развитию пространственно-временного восприятия у дошкольников с ОНР уделяется большое внимание, а современные исследования и методические достижения оказали определенное влияние на эту проблему, она остается недостаточно изученной. Отсутствуют научно обоснованные методики развития способности к восприятию, воспроизведению, преобразованию и представлению пространственных категорий у детей с нарушениями развития в наиболее сенситивном дошкольном возрасте.

Е.Е. Пальदिgina считает, что пространственные и временные категории являются наиболее важными понятиями для детей дошкольного возраста и являются основными понятиями, отраженными в детской речи. Пространственно-временные отношения могут быть очень сложными, а представления – очень обобщенными, но дети понимают самые простые формы. Пространственные и временные представления очень важны в жизни детей дошкольного возраста, так как способствуют развитию внимания, мышления, памяти, языка и воображения [4].

Исследователи обнаружили, что дети дошкольного возраста с ОНР испытывают большие трудности в понимании и усвоении категорий времени и пространства [2; 5]. Основными особенностями восприятия дошкольников были неточность и неоднозначность восприятия времени и пространства, некорректность языковых определений этих категорий, отсутствие связей между временными и пространственными действиями. Пространственная ориентация основана на непосредственном восприятии пространства и формировании пространственных категорий (положение, расстояние и пространственные отношения между объектами).

Многие педагоги и психологи считают, что пространственные представления и знания многих детей с ОНР недостаточно развиты и обобщены для самостоятельного использования в различных повседневных ситуациях и в процессе обучения. Дошкольники с нарушениями речи испытывают трудности в пространственной ориентации и понимании таких понятий, как «лево», «право», «вверх» и «вниз». Они также не могут определить форму и размер предметов. Зрительно-пространственное воображение развито слабо, что проявляется в неспособности рисовать картинки, расчленять и описывать формы. Они не могут различать правую и левую стороны тела. К 6 годам нормально развивающиеся дети могут различать правую и левую стороны тела. Хорошо развитое

пространственное чувство является необходимым условием для распознавания и изучения букв.

По мнению авторов, у детей с ОНР плохо развита временная ориентация: они не распознают и не знают основные единицы времени (времена года, месяцы, дни недели, логические последовательности). Отсутствие временной ориентации связано с трудностями в изучении грамматики (времена глаголов, разница между совершенным и несовершенным временем). Для детей дошкольного возраста с нарушениями речи восприятие времени очень сложно, поскольку оно не является визуальным, оно подвижно, необратимо, субъективно и имеет личностные тенденции [3].

Дети с нарушениями речи обычно испытывают трудности с различением времени, например, хронологической длительности прошедших событий. Настоящее время развивается быстро, а прошедшее время – медленно (особенно у детей дошкольного возраста).

Малый фольклор – это небольшие по объему произведения русского народного творчества.

Е.В. Диденко пишет о том, что дети приобщаются к народному искусству с раннего возраста. Для них звучат колыбельные песни народного творчества их матерей. Некоторые чрезвычайно богатые и разнообразные жанры русского фольклора постоянно преподносились детям и находили внимательных слушателей. Эту часть русского устного народного творчества часто называют детским фольклором [2, с. 312].

Малую форму фольклора можно обыграть разными способами. При этом можно использовать театр (пальчиковый, маски и т. д.). Так же могут быть использованы разные игрушки. Играя в театр и игрушки, дети быстро представляют и запоминают сказки, потешки и т. д. Надевая костюм, ребенок представляет себя тем или иным персонажем.

Фольклор используется на разных этапах занятия: (при знакомстве детей с темой), в основной части занятия (при изучении темы), в физкульт минутках, в пальчиковой гимнастике.

Т.А. Пескишева считает, что фольклор способствует познавательному, речевому, эмоциональному и социальному развитию детей дошкольного возраста. Кроме того, средства малого фольклора являются достаточно эффективными при развитии у дошкольников с ОНР грамматических категорий, отражающих временные и пространственные представления [5, с. 14].

Таким образом, анализ психолого-педагогических исследований позволяет предположить, что у дошкольников с ОНР недостаточно развиты категории пространства и времени и необходимо найти пути и средства для развития этих категорий у детей данной категории. На наш взгляд, одним из таких способов являются малые формы фольклора.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бутова Л.А., Кочеткова Я.А. Формирование социально-бытовых навыков у детей с РАС в условиях ДОУ // Вызовы глобализации и развитие цифрового общества в условиях новой реальности: сборник материалов IV Международной научно-практической конференции. – М.: Алеф, 2022. – С. 34-38.

2. Диденко Е.В., Артеменко О.Н. Использование малых фольклорных форм в логопедической работе с дошкольниками при ОНР III уровня // Педагогическое мастерство и педагогические технологии. 2015. № 2 (4). С. 311-313 [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=23892363>
3. Еремина Е.А. Педагогическая работа по формированию временных представлений у дошкольников с общим недоразвитием речи. – Пенза: Наука и просвещение. 2022 [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=49968961>
4. Пайгильдина Е.Е. Формирование лексико-семантических оппозиций у старших дошкольников с общим недоразвитием речи. – Чебоксары: Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева, 2016. – С. 173-175 [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=26437393>
5. Пескишева Т.А. Использование малых фольклорных форм в логопедической работе с детьми 4–7 лет с общим недоразвитием речи: автореф. дисс. ... канд. пед. н. – М., 2008. – 22 с. [Электронный ресурс] – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=15918850>

А.А. ЕФРЕМОВ
М.В. КОЗУБ

ВЛИЯНИЕ ДОМИНИРУЮЩЕГО КОГНИТИВНОГО СТИЛЯ НА ВЫБОР СТРАТЕГИИ ПОВЕДЕНИЯ В КОНФЛИКТНОЙ СИТУАЦИИ

***Аннотация.** В статье рассматриваются и обобщаются теоретические исследования о когнитивных стилях, которые оказывают влияние на выбор стратегии поведения в конфликтных ситуациях. Также описываются результаты эмпирических исследований разных лет, направленных на выявление корреляции между когнитивными стилями и стратегиями поведения в разных возрастных группах. Кроме того, описываются и обосновываются дальнейшие перспективы и практическая польза изучения корреляции когнитивных стилей и стратегий преодоления конфликтных ситуаций для студентов гуманитарного профиля.*

***Ключевые слова:** когнитивный стиль, конфликтная ситуация, стратегия поведения в конфликте, эмоциональное состояние, мышление.*

A.A. EFREMOV
M.V. KOZUB

THE INFLUENCE OF DOMINANT COGNITIVE STYLE ON THE CHOICE OF BEHAVIORAL STRATEGY IN A CONFLICT SITUATION

***Abstract.** The article reviews and summarizes theoretical research on cognitive styles that influence the choice of behavioral strategies in conflict situations. It also describes the results of empirical studies of different years aimed at identifying the correlation between cognitive styles and behavioral strategies in different age groups. In addition, further prospects and practical usefulness of studying the correlation between cognitive styles and strategies of coping with conflict situations for humanitarian students are described and substantiated.*

***Key words:** cognitive style, conflict situation, conflict behavior strategy, emotional state, thinking.*

Все люди обладают «уникальными способами мышления, которые оказывают влияние на то, как мы воспринимаем, анализируем и сохраняем информацию» [15, с. 38]. Такую совокупность особенностей мыслительных процессов можно обобщить понятием «когнитивные стили». Когнитивный стиль как одна из граней отражения человеческой личности, во многом детерминирует умственную деятельность индивида, влияя и на его поведение при взаимодей-

ствии с другими людьми. В свою очередь взаимодействие людей, нередко приводит к различным видам конфликтов, последствия которых бывают крайне губительными. По этой причине исследования по выявлению и недопущению конфликтов были, есть и, вероятно, будут актуальны.

А.С. Мельничук и Е.А. Батарчук в своих исследованиях подчеркивают, что важно учитывать личностные особенности при развитии конфликтологических навыков. Одним из ключевых аспектов в управлении конфликтами может быть знание различий в когнитивных стилях [9, с. 44].

Исследованием проблемы определения когнитивных стилей занимались многие учёные, среди которых Д.А. Леонтьев, В.Н. Дунчев, А.И. Палей, М.В. Смирнов, Д.В. Сочивко и другие.

Д.А. Леонтьев определял когнитивный стиль как индивидуальную особенность познавательной деятельности [6, с. 43].

В.Н. Дунчев и А.И. Палей видели его в «уникальной системе предпочтений относительно качественных и операционных аспектов когнитивных актов» [3, с. 45].

Д.В. Сочивко определял как «уникальные методы обработки информации об окружающей среде, выражающиеся в индивидуальных различиях в восприятии, анализе, структурировании, категоризации и оценке событий» [11, с. 36].

Среди когнитивных стилей можно выделить около 20 ключевых. Полезависимость – полнезависимость, узкий – широкий диапазон эквивалентности, узость – широта категории, ригидность – гибкость познавательного контроля, фокусирующий – сканирующий контроль, когнитивная простота – сложность, сглаживание – заострение и так далее. [8, с. 142; 15].

Стили полезависимости и полнезависимости были впервые описаны Г. Уиткиным в связи с его исследованиями индивидуальных различий в пространственной ориентации в 1948, 1949 и 1954 годах. М.А. Холодная провела анализ этих различий и исследований Г. Уиткина и предложила пересмотреть традиционное понимание когнитивного стиля как биполярного измерения и предложила рассматривать его как квадриполярное измерение [15, с. 200].

В академической литературе понятие конфликт трактуется довольно широко, это – конкуренция, соперничество, спор, противоречие, столкновение и так далее.

Б.И. Хасан считает, конфликтом «умышленно организованное взаимодействие, позволяющее сдерживать целостность столкнувшихся действий, благодаря процессу поиска или создания ресурсов и средств для разрешения представленного в столкновении противоречия» [14].

А.Г. Ковалёв под конфликтом «понимает противоречие, возникающее между людьми, которое затрагивает решение важных для них вопросов или каким-либо образом с этими вопросами взаимодействует» [2].

А.Я. Анцупов и А.И. Шипилов рассматривают это понятие как «наиболее бескомпромиссный способ разрешения принципиально важных противоречий, возникающих в процессе взаимодействия, содержащийся в противостоянии субъектов конфликта и обычно сопровождающийся негативными эмоциями» [1].

Сформулированные исследователями определения дают право утверждать, что катализатором конфликтов, как правило, являются какие-либо перемены, а также возникающие противоречия между людьми, касающиеся их личных интересов. Чтобы конструктивно преодолеть подобные ситуации, необходимо иметь представления о стратегиях поведения в конфликте того или иного субъекта, так как человек в стрессовой ситуации, которой и является конфликт, ведёт себя наиболее привычным способом [4].

Из отечественных исследователей, нельзя не упомянуть вклад Е.Н. Ивановой, которой она внесла в описание когнитивных аспектов работы с конфликтом. Она выдвинула и эмпирически доказала ряд значимых гипотез, описывающих влияние когнитивных факторов на конфликт:

- выбор конкретных стратегий поведения в конфликте отражает общенациональные особенности менталитета, поэтому когнитивные аспекты меняются, следуя за развитием общества;

- повышение уровня понимания собственных предпочтений и особенностей поведения в стрессовой, конфликтной ситуации, позволяет формировать более эффективные и разнообразные стратегии поведения в конфликте;

- стабильность внедрения прогрессивных стратегий поведения в конфликте зависит от произошедших когнитивных сдвигов;

- чтобы максимально продуктивно выйти из конфликта, необходимо решить когнитивную задачу – освободиться от стереотипной однозначности родительских программ, где первым шагом выхода из этой ситуации станет глубокая личная рефлексия над существующей программой, анализ её воздействия и рассмотрение иных возможностей;

- при решении проблемных ситуаций, индивид занимается самоподтверждением тех своих гипотез, в которых он уверен или которые защищал ранее;

- чтобы использовать конструктивные стратегии выхода из конфликтной ситуации недостаточно поверхностного понимания наиболее эффективных техник. Необходимо их глубокое усвоение, затрагивающее личностные установки и картину мира личности [4].

Изучив теоретические изыскания представителей различных научных школ, необходимо отметить, что в итоге, ключевым фактором, определяющим все стадии развития конфликта, является его когнитивная составляющая. Стратегия поведения в стрессовой ситуации и эмоциональное состояние индивида зависят не только от объективных параметров конкретной ситуации или психофизиологических установок личности, но и от восприятия и анализа таких факторов как текущая ситуация, собственная позиция и позиция оппонента, характер ваших взаимоотношений, собственный вклад в возникновение проблемы. Воздействуя на когнитивные составляющие, можно значимо повлиять на развитие конфликта. Являясь фундаментом конфликтного поведения, когнитивные установки подвержены социокультурным влияниям разного уровня.

Умение использовать наиболее оптимальные типы взаимодействия в условиях стрессовой ситуации, служит индикатором высокого уровня развития конфликтологической компетентности, которая является важным элементом в процессе становления личности и дальнейшей его социализации.

Здесь присутствует противоречие между теоретической разработанностью вопроса корреляции между когнитивными стилями и стратегиями поведения студентов гуманитарных вузов в условиях конфликта. Стоит сказать, что сейчас наблюдается повышенный интерес к исследованию когнитивных стилей именно в их взаимодействии со стратегиями поведения личности в конфликтной ситуации.

В недавнем эмпирическом исследовании В.В. Литвина и М.Т. Таллибулиной, проведённом на материале 88 студентов технических вузов в возрастном диапазоне от 20 до 24 лет мужского пола было выявлено, что стратегии поведения в конфликте напрямую взаимосвязаны с рядом когнитивных установок и стилем принятия решений. Они пришли к выводу, что для современных молодых людей характерно проявление всех стратегий поведения в конфликте на адаптивном уровне, при этом стратегия соперничества оказалась наиболее вариативной, а невербальная партнерская стратегия – доминирующей. Исследованные ими молодые люди показали умеренный уровень рациональности и средний уровень проявления иррациональных установок. Наиболее проявляющейся установкой оказалось долженствование в отношении себя, а установка катастрофизации в ярком её выражении выявилась в 40% выборки [7, с. 264].

Прямую корреляцию между доминирующим когнитивным стилем и предпочитаемой стратегией разрешения конфликтной ситуации описала О.А. Халифаева. В ходе исследования специалисты исходили из предположения о том, что именно когнитивные стили «полезависимость» и «полenezависимость» взаимосвязаны с доминирующими стратегиями поведения в конфликте у сотрудников разного пола [12, с. 43]. Исследователи определили, что большинство респондентов (выборка составила 60 сотрудников со средним возрастом 29,9 лет: 30 женщин и 30 мужчин) проявляли полезависимый когнитивный стиль в различных конфликтных ситуациях – 72% и 28% соответственно. В конфликте этот стиль проявляется тем, что люди ориентируются на внешнюю среду, подвержены негативным эмоциям и заряжают такими эмоциями оппонентов [12, 45]. В результате специалисты выявили корреляцию между полунезависимым стилем мышления и компромиссной стратегией поведения в конфликте преимущественно у респондентов мужского пола. Как правило, они стараются найти решение через взаимные уступки, выработку промежуточного решения, устраивающего обе стороны. Кроме того, ими была выявлена взаимосвязь между полenezависимым стилем мышления и жесткой стратегией поведения в конфликте у респондентов женского пола. Эти особенности заключаются в активной борьбе оппонентов в свои интересы, с применением всех доступных средств. Исследователи полагают, что это детерминируется современной позицией женщины как финансово независимой, профессионально успешной и самореализованной [13, с. 46].

Подводя итог проведенному теоретическому анализу, стоит отметить, что когнитивный стиль определяется не только мыслительными процессами, но формируется в ходе взаимодействия между людьми. Когнитивный стиль во многом детерминирует наше поведение и затрагивает сферу взаимодействия людей, определяя стратегию поведения в стрессовых и конфликтных ситуациях.

Данное теоретическое исследование является пилотажным. В дальнейшем будет ценным провести эмпирические исследования на материале студентов гуманитарных специальностей, чтобы сопоставить и проанализировать корреляцию между предпочитаемыми стратегиями разрешения конфликтных ситуаций, доминирующим когнитивным стилем и профилем подготовки [10]. По результатам последующих исследований, мы разработаем и предложим рекомендации по развитию когнитивных стилей, а также предупреждению конфликтов у студентов, обучающихся по гуманитарному профилю, которые предпочитают свойственные им стратегии поведения в конфликте.

Предметом дальнейших исследований мы видим изучение взаимосвязи когнитивных стилей, креативности и успешности в учебной деятельности студентов гуманитарных специальностей. Эти исследования будут полезны и в разработке программ по адаптации и повышению успешности личности в последующей профессиональной подготовке, а также разрешению и предупреждению конфликтов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Анцупов А.Я., Шипилов А.И. Конфликтология: учебник для вузов. – М., 2011. – 512 с.
2. Гришина Н.В. Психология конфликта: учебник для вузов. – СПб., 2008. – 544 с.
3. Дунчев В.Н., Палей И.М. Когнитивный стиль и дивергентное мышление // Когнитивные стили: тезисы научно-практического семинара. – Таллин, 1986. – С. 86-91.
4. Иванова Е.Н. Динамика директивности при обучении медиаторов. – СПб., 2010. – 115 с.
5. Иванова Е.Н. Когнитивные аспекты работы с конфликтом. – СПб., 2012. – 272 с.
6. Леонтьев Д.А. К проблеме детерминации индивидуально-стилевых особенностей // Когнитивные стили: тезисы научно-практического семинара. – Таллин, 1986. – С. 42-46.
7. Литвин В.В., Таллибулина М.Т. Стратегии поведения личности в конфликте и их связь с когнитивными установками и стилем принятия решений // Вестник Удмуртского университета. Серия: Философия. Психология. Педагогика. – 2022. – № 3. – С. 256-267.
8. Лобанов А.П. Психология интеллекта и когнитивных стилей. – М., 2008. – 296 с.
9. Мельничук А.С., Батарчук Е.А. Представления о стратегиях поведения различных типов руководителей в ситуации конфликта // Акмеология. – 2013. – № 1. – С. 43-46.
10. Мишина М.М., Равилова М.В. Вклад когнитивного стиля в процесс учебной деятельности // Акмеология. – 2018. – № 3. – С. 50-51.
11. Сочивко Д.В., Якунин В.А. Математические модели в психолого-педагогических исследованиях: учебное пособие. – Л., 1988. – 67 с.
12. Халифаева О.А. Особенности взаимосвязи когнитивных стилей и стратегий поведения в конфликте у сотрудников // Акмеология. – 2017. – № 1.
13. Халифаева О.А., Смахтина Т.А. Формирование профессиональной успешности в процессе становления личности // Функциональные и региональные проблемы национальной морской, речной политики и подготовки кадров: материалы Всероссийской научной конференции. – Астрахань, 2010. – С. 194-198.
14. Хасан Б.И. Конструктивная психология конфликта. – СПб., 2003. – 250 с.
15. Холодная М.А. Когнитивные стили. О природе индивидуального ума. – СПб., 2004. – 384 с.

БИОЛОГИЧЕСКИЕ И СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРИЧИНЫ ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ

***Аннотация.** В статье рассматривается девиантное поведение относящееся к действиям, которые отклоняются от общественных норм и ожиданий, часто приводящим к негативным последствиям для отдельных людей и общества. Понимание причин девиантного поведения имеет решающее значение для разработки эффективных стратегий профилактики и вмешательства. В этой статье рассматривается сложное взаимодействие между биологическими и социально-психологическими факторами, способствующими девиантному поведению. Опираясь на существующие исследовательские и теоретические основы, в нем дается всесторонний анализ многогранной природы девиантного поведения, подчеркивается роль как врожденных биологических факторов, так и социально-психологических влияний. В заключение статьи приводятся выводы для будущих исследований и разработки целенаправленных мер по борьбе с девиантным поведением.*

***Ключевые слова:** девиантное поведение, биологические факторы, социально-психологические факторы, генетика, неврологические влияния, теория социального обучения, семейное окружение, психопатология, факторы риска, защитные факторы, профилактика, вмешательство.*

Yu .A . KOPTSEVA
Scientific supervisor – V.K. ELISEEV

BIOLOGICAL AND SOCIO-PSYCHOLOGICAL CAUSES OF DEVIANT BEHAVIOR

***Abstract.** The article discusses deviant behavior related to actions that deviate from social norms and expectations, often leading to negative consequences for individuals and society. Understanding the causes of deviant behavior is crucial for developing effective prevention and intervention strategies. This article examines the complex interaction between biological and socio-psychological factors contributing to deviant behavior. Based on the existing research and theoretical foundations, it provides a comprehensive analysis of the multifaceted nature of deviant behavior, emphasizes the role of both innate biological factors and socio-psychological influences. The article concludes with conclusions for future research and the development of targeted measures to combat deviant behavior.*

***Key words:** deviant behavior, biological factors, socio-psychological factors, genetics, neurological influences, social learning theory, family environment, psychopathology, risk factors, protective factors, prevention, intervention.*

Девиантное поведение охватывает широкий спектр действий, нарушающих общественные нормы и ценности. Сюда входят преступные деяния, злоупотребление психоактивными веществами, агрессия, сексуальные преступления и другие виды поведения, которые считаются ненормальными или вредными. Поэтому актуально исследовать биологические и социально-психологические причины девиантного поведения, проливая свет на сложные механизмы, способствующие его проявлению.

К биологическим факторам относятся: генетическая предрасположенность, неврологические факторы, гормональные влияния.

Исследования показывают, что генетические факторы играют значительную роль в девиантном поведении. Исследования близнецов и усыновления предоставили доказательства наследуемости различных форм девиантности, включая преступное поведение, злоупотребление психоактивными веществами и агрессию. Специфические гены и генные вариации были связаны с повышенной восприимчивостью к девиантному поведению. Однако важно отметить, что генетика сама по себе не определяет девиантное поведение, а взаимодействует с факторами окружающей среды.

Неврологические отклонения наблюдались у лиц, занимающихся девиантным поведением. Исследования изображений головного мозга выявили различия в структуре и функционировании областей мозга, участвующих в принятии решений, контроле импульсов и эмоциональной регуляции. Нарушения в функционировании префронтальной коры и нарушения в системах нейромедиаторов, таких как дофамин и серотонин, были связаны с повышенным риском вовлечения в девиантное поведение.

Гормональный дисбаланс, особенно в уровне тестостерона, был связан с агрессивным и антиобщественным поведением. Исследования показали, что более высокий уровень тестостерона связан с повышенной склонностью к преступной деятельности и насильственному поведению. Однако важно учитывать, что гормональные влияния взаимодействуют с другими биологическими и социально-психологическими факторами в формировании девиантного поведения [1, с. 528].

В то время, как к социально-психологическим факторам можно отнести: теорию социального обучения, семейное окружение, влияние сверстников, социально-экономические факторы.

Теория социального обучения утверждает, что индивиды учатся поведению и имитируют его посредством наблюдения и моделирования. Девиантное поведение может быть приобретено в результате воздействия девиантных образцов для подражания, таких как члены семьи, сверстники или влияние средств массовой информации. Подкрепление и наказание также играют решающую роль в формировании девиантного поведения. Люди, которые становятся свидетелями положительных результатов или вознаграждений за девиантные действия, с большей вероятностью сами будут вести себя подобным образом [4, с. 288].

Семейное окружение является значимым социально-психологическим фактором развития девиантного поведения. Исследования последовательно демонстрируют, что неблагоприятная динамика в семье, такая как непоследовательная дисциплина, безнадзорность, жестокое обращение и преступность родителей, связана с повышенным риском совершения девиантных поступков. Отсутствие родительского контроля, плохие отношения привязанности и разрушенные семейные структуры способствуют развитию девиантного поведения.

Сверстники оказывают мощное влияние на поведение индивидов, особенно в подростковом возрасте. Стремление к социальному признанию и соответствию нормам сверстников может привести людей к совершению девиант-

ных поступков, таких как злоупотребление психоактивными веществами, правонарушения и рискованное поведение. Отвержение сверстниками, принадлежность к девиантным группам сверстников и подверженность антиобщественным установкам и поведению в значительной степени способствуют проявлению девиантности.

Социально-экономические факторы, включая бедность, неравенство и ограниченный доступ к ресурсам и возможностям, связаны с повышенной вероятностью вовлечения в девиантное поведение. Неблагоприятное экономическое положение создает факторы стресса, которые могут побудить людей прибегать к преступной деятельности или злоупотреблять психоактивными веществами в качестве механизмов преодоления. Кроме того, социальные различия в образовании, занятости и социальной мобильности способствуют сохранению девиантного поведения [3, с.179].

Между биологическими и социально-психологическими факторами существует взаимодействие.

Взаимодействие между генетической предрасположенностью и факторами окружающей среды имеет решающее значение для понимания девиантного поведения. Модели взаимодействия генов и окружающей среды предполагают, что определенные генетические уязвимости могут быть активированы или усугублены конкретными экологическими триггерами. Например, люди с генетической предрасположенностью к агрессии могут быть более восприимчивы к насильственному поведению, когда подвергаются насилию в семейной среде.

Биологические уязвимости, такие как неврологический дефицит или гормональный дисбаланс, могут взаимодействовать с социальными стрессорами, повышая риск девиантного поведения. Люди с нарушенным контролем импульсов и эмоциональной регуляцией могут быть более склонны поддаваться стрессовым воздействиям окружающей среды, что приводит к неправильным адаптивным стратегиям совладания, таким как агрессия или злоупотребление психоактивными веществами [5, с. 445].

Девиантное поведение часто развивается по различным траекториям. Ранние признаки поведенческих проблем, таких как расстройство поведения или оппозиционно-вызывающее расстройство, в детстве могут прогрессировать до более серьезных форм девиантности, таких как преступное поведение, в подростковом и взрослом возрасте. Взаимодействие между биологическими факторами, социально-психологическими воздействиями и процессами развития формирует траекторию девиантного поведения.

Психические расстройства обычно ассоциируются с девиантным поведением. Такие состояния, как антисоциальное расстройство личности, расстройство поведения, расстройства, связанные с употреблением психоактивных веществ, и расстройства настроения, часто сочетаются с девиантным поведением. Эти расстройства могут способствовать нарушению контроля над импульсами, эмоциональной дисрегуляции и когнитивному дефициту, увеличивая риск совершения девиантных поступков.

Определенные личностные черты и расстройства связаны с девиантным поведением. Такие черты характера, как импульсивность, стремление к сенса-

циям, низкая эмпатия и отсутствие угрызений совести, обычно наблюдаются у людей, совершающих девиантные поступки. Расстройства личности, особенно антисоциальное расстройство личности и пограничное расстройство личности, часто связаны с более высокой вероятностью вовлечения в девиантное поведение [1, с. 528].

Злоупотребление психоактивными веществами и наркомания широко распространены среди лиц, вовлеченных в девиантное поведение. Употребление психоактивных веществ может ухудшить способность к суждению, повысить импульсивность и снизить сдержанность, что приводит к более высокой склонности к преступной деятельности или другим девиантным поступкам. Злоупотребление психоактивными веществами может также служить механизмом преодоления лежащего в основе психологического стресса или травмы [2, с. 60].

В заключение, мы можем сказать о том, что девиантное поведение - это сложное явление, на которое влияет сочетание биологических и социально-психологических факторов. Генетическая предрасположенность, неврологические отклонения и гормональные влияния взаимодействуют с социальным обучением, семейным окружением, влиянием сверстников и социально-экономическими факторами, формируя девиантное поведение. Психопатология, включая расстройства психического здоровья и личностные особенности, еще больше способствует проявлению девиантности. Понимание взаимосвязи между этими факторами имеет важное значение для разработки эффективных стратегий профилактики и вмешательства.

Раннее выявление и вмешательство, программы на уровне сообществ и когнитивно-поведенческая терапия являются важными направлениями борьбы с девиантным поведением. Устраняя факторы риска, поощряя защитные факторы и воздействуя на лежащие в их основе психологические и социальные процессы, можно уменьшить распространенность девиантного поведения и его негативные последствия для отдельных людей и общества.

ЛИТЕРАТУРА

1. Галинский Я.И. Девиантология.– СПб.: Юридический центр Пресс, 2007. –528 с.
2. Остапенко Г.С., Остапенко Р.А. Анализ особенностей личности подростков с девиантным поведением // Перспективы науки и образования. – 2013. – № 1. – С. 54-60.
3. Кпейберг Ю.А. Психология девиантного поведения: учебное пособие для вузов. – М., 2012. – 179 с.
4. Змановская Е.В. Девиантология: психология отклоняющегося поведения: учеб. пособие для студентов. – М.: Академия, 2016. – 288 с.
5. Менделевич В.Д. Психология девиантного поведения. – СПб.: Речь, 2019. – 445 с.

**Е.А. КОСЫГИНА
Д.Ю. ЛУНЕВА
Д.Е. КУСОВА**

СОТРУДНИЧЕСТВО ШКОЛЫ И СЕМЬИ В ПРОЦЕССЕ ПРЕОДОЛЕНИЯ ТРУДНОСТЕЙ В ОБУЧЕНИИ ШКОЛЬНИКА

Аннотация. В данной работе посредством изучения психолого-педагогической литературы представлен обобщённый анализ по вопросу сотрудничества школы и семьи не только в рамках воспитательного процесса, но и образовательного, в ходе которого обучающиеся могут испытывать различный спектр трудностей. Представлены мнения различных ученых по данной теме, обобщив которые пришли к выводу, что сотрудничество школы и семьи является неотъемлемой частью успешного преодоления трудностей в обучении школьников. Общение, разработка индивидуальных планов обучения, обмен опытом и ресурсами, а также обратная связь способствуют созданию условий для эффективной поддержки и успеха в обучении школьников.

Ключевые слова: сотрудничество, школа, семья, школьники, образовательный процесс, трудности в обучении.

**E.A. KOSYGINA
D.Y. LUNEVA
D.E. KUSOVA**

COOPERATION OF SCHOOL AND FAMILY IN THE PROCESS OF OVERCOMING DIFFICULTIES IN TEACHING A STUDENT

Abstract. In this work, through the study of psychological and pedagogical literature, a generalized analysis is presented on the issue of cooperation between school and family not only within the framework of the educational process, but also educational, during which students may experience a different range of difficulties. The opinions of various scientists on this topic are presented, summarizing which they came to the conclusion that cooperation between school and family is an integral part of successfully overcoming difficulties in teaching schoolchildren. Communication, development of individual training plans, exchange of experience and resources, as well as feedback contribute to the creation of conditions for effective support and success in teaching students.

Key words: cooperation, school, family, schoolchildren, educational process, learning difficulties.

В современном образовательном процессе большое внимание уделяется сотрудничеству между школой и семьёй в преодолении трудностей, с которыми сталкиваются школьники в процессе обучения. Сотрудничество школы и семьи является одним из ключевых факторов, определяющих успешность в преодолении этих трудностей.

Актуальность данной темы обусловлена тем, что сегодня из-за возрастающей нагрузки на учеников все большее значение приобретает психолого-педагогическое сопровождение учащихся.

В наше время школьники, в основном средних и старших классов, всё чаще сталкиваются с различными проблемами как в области образования, например, недостаточное количество времени для выполнения домашнего задания, так и в психологическом аспекте – различные психологические кризисы. Всё это может затруднять процесс обучения и развития ребёнка, поэтому со-

трудничество между школой и семьёй важно для предоставления необходимой поддержки и помощи для преодоления этих трудностей.

Вопросу сотрудничества школы и семьи в процессе преодоления трудностей в обучении школьника отводится большое место в следующих работах.

Российский педагог В.А. Сухомлинский, в работах «Павлышская средняя школа», «Как воспитать настоящего человека», «Рождение гражданина» и т.д. акцентировал внимание на важности единства принципов и требований в воспитании и обучении школьников [6].

В работе «Социально-педагогическое партнёрство школы и семьи как средство повышения родительской компетентности» М.Н. Попова и М.М. Прокопьева поднимают проблему отстранения семьи от учебного процесса [3].

Т.К. Ким в работе «Семья как субъект взаимодействия со школой» рассматривает целостный педагогический процесс, который возможно достичь только путём налаженного взаимодействия семьи и школы [1].

Привлекают внимание в аспекте проблематики нашего теоретического исследования, следующие определения: родительская компетентность, педагогическая культура родителей, родительский лекторий.

Родительская компетентность – это социально-педагогический феномен, обуславливающий совокупность интегративных качеств личности родителя, включающих когнитивный, ценностно-мотивационный, эмоциональный и поведенческий компоненты, задаваемых по отношению к своему ребенку, и необходимых для качественной реализации воспитательного воздействия на ребенка (Т.В. Коваленко)

Педагогическая культура родителей – овладение методами педагогического воздействия на ребенка и умение применять педагогические знания самостоятельно с целью воспитания полноценной личности ребенка [4; 5]

Родительский лекторий – одна из основных универсальных форм взаимодействия с семьями учащихся и пропаганды психолого-педагогических знаний, которая повышает у родителей компетентность в вопросах обучения детей и формирует родительское общественное мнение, родительский коллектив [1].

Главным исследователем данной темы считается российский педагог В.А. Сухомлинский, писал, что наиболее полноценным общественным воспитанием является школьно-семейное, так как семья – это первая школа интеллектуального, нравственного, эстетического и физического воспитания ребёнка, в которой формируется его личность [6, с. 17]. Этим он вводит принцип «преemptивности», согласно которому наилучшее образование ребёнок получает именно при согласованных действиях обеих сторон.

Сотрудничество начинается ещё на этапе выбора образовательного учреждения для ребёнка и развивается во время групповых или индивидуальных встреч родителей с преподавателями. Родительские собрания, являющиеся наиболее удобной формой взаимодействия школы и семьи, позволяет проанализировать прогресс обучения детей.

В работе «Социально-педагогическое партнёрство школы и семьи как средство повышения родительской компетентности» М.Н. Попова и М.М. Прокопьева указывают что, родители, особенно в средней и старшей школе, пред-

почитают делегировать обучение на учеников и преподавателей, что зачастую может ухудшить внутрисемейные отношения, а также психологическое состояние ребёнка [3].

Семья должна активно включаться в образовательный процесс, действуя в качестве полноценного партнёра школьной системы. При этом необходимо соблюдать баланс, чтобы избежать перегрузки ученика, а также уважать его право на личное пространство и самостоятельность.

Разнообразные формы взаимодействия (индивидуальные консультации, родительские собрания, организация дополнительных занятий и домашних заданий) помогают установить и наладить связь между школой и семьёй, а также позволяют вовремя обнаружить и преодолеть трудности в обучении.

Персональный подход играет ключевую роль в этом процессе. От учителей требуется умение и готовность работать не только с учащимся, но и со всем социально-педагогическим окружением ребёнка. Они должны быть умелыми медиаторами, создавая пространство для эффективного диалога и решения проблем.

Т.К. Ким в работе «Семья как субъект взаимодействия со школой» акцентирует внимание на важности индивидуализации и поэтапности обучения в зависимости от возраста и особенностей конкретного индивида [1].

Также выделяют отношение преподавателей и родителей к личности ребёнка, что подразумевает заинтересованность в его увлечениях и эмоциональном состоянии. Благоприятная обстановка дома и в школе значительно снижает давление на обучаемого и позволяет ему лучше усваивать материал.

Сотрудничество школы и семьи является неотъемлемой частью успешного преодоления трудностей в обучении школьников. Общение, разработка индивидуальных планов обучения, обмен опытом и ресурсами, а также обратная связь способствуют созданию условий для эффективной поддержки и успеха в обучении школьников. Учитывая важность данной проблемы, необходимо сосредоточить усилия на развитии и укреплении партнёрства между семьёй и школой в решении проблем обучения школьников.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ким Т.К. Семья как субъект взаимодействия со школой: учеб. пособие. – М.: Прометей, 2013.
2. Лунева Д.Ю. и др. Сущность и специфика профессиональной тьюторской деятельности // Теория и практика социальной работы в современном социуме: материалы II Всероссийской с международным участием научно-практической конференции. – Липецк: Липецкий государственный педагогический университет имени П.П. Семенова-Тян-Шанского, 2020. – С. 157-160.
3. Попова М.Н., Прокопьева М.М. Социально-педагогическое партнёрство школы и семьи как средство повышения родительской компетентности // Современные наукоемкие технологии. – 2015. – № 12 (4).
4. Сухомлинский В.А. Как воспитать настоящего человека. – М.: Политическая литература, 1990.
5. Сухомлинский В.А. О воспитании. – М.: Политическая литература, 1982.
6. Сухомлинский В.А. Павлышская средняя школа. – М.: Просвещение, 1969.

**Е.А. КОСЫГИНА
Д.Ю. ЛУНЕВА
А.А. СТРЕЛЬНИКОВА**

ЛЕВШЕСТВО КАК ФАКТОР РИСКА ТРУДНОСТЕЙ УЧЕНИЯ В ШКОЛЕ

Аннотация. В данной статье представлен теоретический материал по вопросу левшества. Левшество в контексте выбранной темы изучено как фактор риска различных трудностей учения. Проанализировав работы различных ученых, выявили положительные и отрицательные особенности, а также характерные трудности.

Ключевые слова: левшество, фактор риска, трудности, учение, дети, образовательный процесс.

**E.A. KOSYGINA
D.Y. LUNEVA
A.A. STRELNIKOVA**

LEFT-HANDEDNESS AS A RISK FACTOR FOR LEARNING DIFFICULTIES AT SCHOOL

Abstract. This article presents theoretical material on the issue of left-handedness. Leftism in the context of the chosen topic has been studied as a risk factor for various difficulties of teaching. After analyzing the work of various scientists, we identified positive and negative features, as well as difficulties.

Key words: left-handedness, risk factor, difficulties, teaching, children, educational process.

Согласно последним данным, полученным в Институте возрастной физиологии, сейчас в России почти каждый пятый ученик — левша. Примерно 10-15% населения мира используют левую руку в качестве доминирующей. Причины левшества могут быть наследственными, которые передаются по генетической линии, а также компенсаторными. Однако, до настоящего времени не изучено точное появление левшества, но исследователи предполагают наличие повреждений головного мозга. Поэтому необходимо заострить внимание на изучении леворукости в связи с тем, что такие дети имеют характерные особенности, а также трудности в обучении.

Как асимметрия полушарий головного мозга леворукость была исследована в работах как зарубежных (Х. Гордон, П. Брок, К. Вернике, Х. Джексон, Х. Килер, С. Спрингер, Г. Дейч), так и отечественных (М.М. Безруких, Т.Г. Бетелевой, М.Г. Князевой, Т.А. Доброхотовой, Н.Н. Брагиной, Н.Н. Даниловой) ученых.

На начальном этапе теоретического исследования нас интересовали понятия «левшество» и «фактор риска».

А.В. Семенович считает: «левшество – это проявление устойчивой, неизменной психофизиологической характеристики, специфического типа функциональной организации нервной системы (в первую очередь головного мозга) человека, имеющей кардинальные отличия от таковой у правшей, если это левшество генетическое» [4, с. 115].

Фактор риска (risk factor) — это какое-либо свойство, или особенность человека, или воздействие на него, повышающие вероятность развития болезни или травмы (ВОЗ).

Левшество обладает положительными особенностями, к которым можно отнести моментальное восприятие информации как целостного образа отличительное для правого («образного») полушария. Также одним из преимуществ у леворуких детей является уникальное мышление и креативность. По некоторым исследованиям, левшам свойственно более творческое мышление и способность к инновационному подходу к выполнению задач. Они часто обладают умением видеть вещи с другой точки зрения и находить нестандартные решения. Кроме того, левшество может способствовать развитию двуручности. Дети, которые активно используют обе руки, могут развить более широкий спектр двигательных навыков и стать более гибкими в выполнении различных задач. Что касается личностных характеристик, то такие дети эмоциональны, чувственны, ранимы, а речь больше интонируется и жестикулируется. Информация воспринимается посредством визуальных и тактильных ощущений. Предпочтение работать дети-левши отдают индивидуальности, потому что она никак их не ограничивает, а только способствует проявлению творческих способностей.

Кроме положительных особенностей имеются и отрицательные. Говоря же об отрицательных, то Николаева Е.И. обратила внимание на трудности развития детей-левшей: «Люди с преимущественно левыми признаками более эффективно адаптируются к природным факторам среды, а не к социальным условиям, где у них выше вероятность срыва при стрессе по сравнению с другими вариантами профиля. Их не адаптивность может проявляться в ситуациях, способствующих развитию тревоги, страха» [2, с. 180-182]. Кроме того, левшам может быть сложнее найти инструменты и предметы для работы, которые бы соответствовали их особенностям. Во многих случаях они вынуждены адаптироваться к среде, которая создана для правшей.

Часто семья хочет переучить ребенка писать левой рукой, заметив такие особенности. Но Марьяна Безруких, профессор, академик РАО и директор Института возрастной физиологии сказала: «Заставляя писать правой рукой, мы «ломаем» человека. Переучивание приводит к тяжёлым нарушениям психики. Ребёнок постоянно испытывает стресс, который приводит к психологическим проблемам, вплоть до полной потери интереса к учёбе» [1].

А.В. Семенович считает, что таких детей среди неуспевающих школьников около 70%. Они нуждаются в тщательном наблюдении и психолого-педагогической поддержке их психического онтогенеза, постоянном контроле за их здоровьем [3, с. 36].

Из вышесказанного можно сделать вывод: левшество обладает как преимуществами, так и недостатками, но очень важно уделять отдельное внимание развитию индивидуально-личностных особенностей и обеспечивать ребенку соответствующую поддержку и адаптацию.

К сожалению, левшество можно отнести к фактору риска возникновения сложностей в обучении из-за того, что нарушение или недостаточное развитие

зрительно-пространственного восприятия, зрительной памяти и зрительно-моторной координации приводят к следующим трудностям:

1. Проблемы с письмом. Дети-левши часто испытывают трудности при обучении письму и развитии мелкой моторики, так как им приходится писать противоположными руками и двигаться в противоположном направлении.

2. Затруднения с усвоением материала. Некоторые исследования показывают, что дети-левши могут испытывать затруднения с усвоением и запоминанием информации. Они чаще теряют концентрацию и склонны к более неорганизованному подходу к выполнению заданий.

3. Проблемы с ориентацией в пространстве. Левши могут иметь трудности с определением пространственных отношений, так как их визуальное восприятие и понимание пространства может отличаться от большинства правшей.

4. Потребность в особой поддержке. Леворуким детям может потребоваться дополнительная индивидуальная помощь и поддержка от учителей и родителей, чтобы преодолеть трудности и достичь успеха в учебе.

Обобщая все вышеизложенное, я сделала вывод, что левшество действительно может быть фактором риска появления трудностей в образовательном процессе, но с очень минимальной вероятностью, и проявляться в нарушении или недостаточном развитии восприятия.

Несмотря на статистику, не все дети-левши испытывают трудности в обучении. Многие из них успешно справляются с учебными задачами и достигают успеха в школе. Однако, тем детям, у которых возникают трудности, важно предоставить поддержку и индивидуальный подход в образовательном процессе. Специальные исследования выявляют более высокий творческий потенциал таких детей, раскрывающийся при возникновении проблем в образовательном процессе и тяге к творчеству.

ЛИТЕРАТУРА

1. Безруких М.М. Левши: люди-феномены // Новостное интернет-издание "News.ru" – 2021 [Электронный ресурс]. – URL: <https://news.ru/society/levshi-lyudi-fenomern/>
2. Николаева Е.И. и др. Особенности развития и воспитания леворуких детей // Международный журнал экспериментального образования. – 2016. – № 12 (ч. 2). – С. 180-182 [Электронный ресурс]. – URL: <https://expeducation.ru/ru/article/view?id=10924>
3. Семенович А.В. Левшество как фактор риска трудностей учения в школе // Психологические аспекты трудностей учения в школе: учебное пособие. – 2008. – С. 64-75. [Электронный ресурс]. – URL: <https://psihdocs.ru/psihologicheskie-aspekti-trudnostej-ucheniya-v-shkole--uchebno.html?page=36>
4. Постоева В.А., Пахомов В.П. Современные нейропсихологические представления о феномене левшества [Электронный ресурс]. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennye-neyropsihologicheskie-predstavleniya-o-fenomene-levshestva/viewer>

**Е.А. КОСЫГИНА
А.А. НАЗИРОВА
П.А. АБАБИЙ**

НЕЙРОПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД К КОРРЕКЦИИ ТРУДНОСТЕЙ В ОБУЧЕНИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

***Аннотация.** В данной статье рассмотрен нейропсихологический подход и возможность его использования для коррекции тех или иных трудностей, возникающих в процессе обучения у младших школьников. В ходе теоретического исследования изучили работы Л.С. Выготского, А.Р. Лурии. Обобщив изученный материал, выявили классификацию трудностей, а также особенности нейропсихологического подхода.*

***Ключевые слова:** нейропсихология, коррекция, нейропсихологический подход, трудности, обучение, младшие школьники.*

**E.A. KOSYGINA
A.A. NAZIROVA
P.A. ABABIY**

NEUROPSYCHOLOGICAL APPROACH TO CORRECTION OF LEARNING DIFFICULTIES IN PRIMARY SCHOOL CHILDREN

***Abstract.** This article discusses the neuropsychological approach and the possibility of using it to correct certain difficulties that arise in the learning process of younger schoolchildren. In the course of theoretical research, the works of L.S. Vygotsky, A.R. Luria were studied. Summarizing the studied material, we identified the classification of difficulties, as well as the features of the neuropsychological approach.*

***Key words:** neuropsychology, correction, neuropsychological approach, difficulties, learning, primary school students.*

На современном этапе развития общества нейропсихологический подход играет немаловажную роль, поскольку он позволяет контролировать и прогнозировать результат коррекции различных трудностей, как в обучении, так и в воспитании детей разного возраста.

Сегодня процент выявленных трудностей в обучении среди школьников превышает процент предыдущих лет. Для его коррекции и необходим нейропсихологический подход, который основан на исследованиях мозга и опирается на диагностические данные, что позволяет подобрать коррекционную методику индивидуально для каждой личности. Именно в этом и заключается актуальность данного исследования.

Разработкой этого вопроса, занимались такие отечественные исследователи, как Л.С. Выготский, А.Р. Лурия, Н.Г. Лусканова, И.А. Коробейников и другие.

Лев Семенович Выготский разработал общую нейропсихологическую концепцию, также он дал основы высших психических функций. Л.С. Выготский в нейропсихологическом подходе исследовал мозг и при рассмотрении его в качестве субстрата психических процессов дал формулировку важнейшим принципам. И впоследствии эти принципы продолжали развиваться [1, с. 2, 4].

Александр Романович Лурия создал общую нейропсихологическую концепцию по организации речи при помощи мозга. А.Р. Лурия проводил огромное количество исследований в пределах нейропсихологии и в последствии он сформулировал субъектный подход. В послевоенное время работы Александра Романовича дали отечественной нейропсихологии широкую известность в мире в отношении связи мозга и психики. И теперь в наше время отечественная нейропсихология развивается в ключе концепций как раз-таки А.Р. Лурии [2, с. 2, 4-5].

За рубежом нейропсихология, которая начала своё оформление в отдельную область научного знания, связана с именем канадского психолога Д. Хебба. Именно данного исследователя считают автором определения «нейропсихология».

Проанализировав труды ученых, представленные выше, мы выявили, что нейропсихологический подход — это междисциплинарный подход (психология, физиология, анатомия, неврология). Он основан на исследованиях мозга, а опирается на диагностические данные, что позволяет подобрать эффективную методику для коррекции [5].

Нейропсихологический подход предполагает работу с конкретным дефицитом, «слабой стороной», что позволяет контролировать и прогнозировать результат коррекции.

Лев Семенович Выготский в своем труде пишет: «Зона актуального развития – это сумма знаний и умений, которые есть на текущий момент. Обучение только тогда дает результаты, когда опережает развитие» [2]. Именно поэтому нейропсихологический подход является наиболее эффективным методом

Л.С. Выготский писал следующее: «То, что ребенок сейчас делает с помощью взрослого, является перспективой его развития в ближайшее время. И чем шире перечень этих совместных дел, тем больше малыш имеет возможностей раскрыть заложенный в него природой потенциал и способности» [2].

Стоит отметить таких научных деятелей как Н.Г. Лусканова и И.А. Коробейник, которые выделили классификацию трудностей в обучении. По их мнению она определялась по следующим критериям: взаимоотношения с учителем и одноклассниками; выполнение школьных норм и правил поведения; овладение учебной деятельностью [4]. Причина этого - школьная дезадаптация.

Обращаясь к работам Р.В. Овчаровой, необходимо подчеркнуть, что она выделяла следующий перечень возможных трудностей: овладение новой социальной ролью ученика; общение со сверстниками; развитие школьной мотивации; учебно-познавательная деятельность; овладение способами учебных действий [6]. Здесь причина кроется в социально-педагогической запущенности ребенка.

Обращаясь к вышеописанным классификациям трудностей, стоит отметить, что нейропсихологический подход в качестве коррекционной работы будет являться наиболее эффективным в связи с тем, что учитывает особенности личности, а также причины появления трудностей.

Исходя из всего вышесказанного, мы можем констатировать, что нейропсихологический подход является важной составляющей любой коррекции трудностей в обучении у младших школьников, поскольку он базируется на ис-

следовании мозга и позволяет благодаря этому подобрать индивидуальную методику коррекции.

В заключение хотелось бы отметить, что, несомненно, нейропсихологический подход актуален в наше время. Одной из причин тому послужил быстрый темп развития общества, характеризующийся цифровизацией, глобализацией и другими социальными процессами, в связи с чем могут возникнуть трудности в усвоении материала, следовательно, и трудности в обучении.

ЛИТЕРАТУРА

1. Шайбязова М.А. Роль А.Р. Лурии и Л.С. Выготского в становлении нейропсихологии в 20-50 годы XX века [Электронный ресурс]. – URL: https://elis.psu.ru/node/642395/pdfbook/download/ROL_A.R._LURII_I_L.S._VYGOTSKOGO_V_STANOVLENII_NEYROPSIHOLOGII_V_20-50_GODY_XX_VEKA.pdf
2. Выготский Л.С. Зоны актуального и ближайшего развития с точки зрения современных педагогов [Электронный ресурс]. – URL: https://www.defectologiya.pro/zhurnal/zonyi_aktualnogo_i_blizhajshego_razvitiya_s_tochki_zreniya_sovremennyix_pedagogov/
3. Лусканова Н.Г., Коробейник И.А. Программы коррекционной работы как раздела ООП НОО // Проектирование индивидуального образовательного маршрута для детей с трудностями в обучении [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.myshared.ru/slide/840851/>
4. Пушкаревич Н.А. // Нейропсихологический подход в развитии ребенка [Электронный ресурс]. – URL: <https://infourok.ru/nejropsihologicheskij-podhod-v-razviti-rebenka-5538267.html>
5. Овчарова Р.В. Программы коррекционной работы как раздела ООП НОО // Проектирование индивидуального образовательного маршрута для детей с трудностями в обучении [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.myshared.ru/slide/840851/>

А.Е. ЛЕВОНЮК

ОСОБЕННОСТИ НАРУШЕНИЙ НАВЫКА ЧТЕНИЯ И ПИСЬМА У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация. Анализируются проблемы дислексии и дисграфии у детей младшего школьного возраста. Подчеркивается важность рассмотрения данной проблемы для современной школы. Подчеркивается, что нарушения чтения и письма представляют собой одну из распространенных форм речевой патологии детей младшего школьного возраста. Она оказывает отрицательное влияние на весь процесс обучения, на психическое и речевое развитие ребенка. Своевременное выявление этих нарушений, точное определение их патогенеза в каждом отдельном случае, чрезвычайно важно для построения системы коррекционной работы с детьми.

Ключевые слова: речевая деятельность, дислексия, дисграфия, младший школьный возраст, ошибка, классификация.

А.У. LEVONYUK

FEATURES OF VIOLATIONS OF READING AND WRITING SKILLS IN CHILDREN OF PRIMARY SCHOOL AGE

Abstract. The problems of dyslexia and dysgraphia in children of primary school age are analyzed. The importance of considering this problem for a modern school is emphasized. It is emphasized that reading and writing disorders are one of the most common forms of speech pathology in primary school children. It has a negative impact on the entire learning process, on the mental and speech development of the child. Timely detection of these disorders, accurate determination of

their pathogenesis in each individual case, is extremely important for building a system of correctional work with children.

Key words: *speech activity, dyslexia, dysgraphia, primary school age, error, classification.*

Динамика современной общественной жизни, увеличение потока информации, появление новых видов знаний обусловили возрастание значения письменной речи – письма и чтения – в жизни человека [1, с. 7].

Нарушения чтения и письма (дислексия и дисграфия) являются самыми распространенными формами речевой патологии у младших школьников. Расстройства чтения и письма имеют одинаковую этиологию и сходные механизмы. Для дифференциальной диагностики нарушений письменной речи необходимо прежде всего уточнить представления о симптоматике и механизмах дислексии и дисграфии.

Дислексия – это частичное нарушение процесса чтения, проявляющееся в стойких и повторяющихся ошибках чтения, обусловленных несформированностью высших психических функций, участвующих в процессе чтения [2, с.10]. В данном определении подчеркиваются основные признаки дислексических ошибок, что дает возможность дифференцировать дислексию от иных нарушений чтения:

- ошибки чтения при дислексии являются стойкими, и без специальной коррекционной работы они могут сохраняться у ребенка в течение многих месяцев и лет. Это позволяет дифференцировать дислексические ошибки от ошибок чтения, которые выступают как закономерности процесса овладения чтением и наблюдаются у всех детей на начальных этапах овладения навыком чтения. Ошибки чтения, закономерно встречающиеся у всех детей при овладении навыком чтения, не стойки и быстро исчезают по мере перехода от одного этапа овладения навыком чтения к другому;

- ошибки чтения при дислексии носят специфический характер. Это повторяющиеся, типические ошибки. Данный признак дислексических ошибок позволяет дифференцировать дислексию от случайных, вариативных ошибок, которые могут наблюдаться при утомлении, вследствие невнимательности, недостаточности процессов контроля при чтении;

- ошибки чтения при дислексии обусловлены несформированностью высших психических функций, обеспечивающих процесс чтения в норме. Этот признак дислексических ошибок дает возможность отграничить дислексию от ошибок чтения, которые могут наблюдаться у детей вследствие педагогической запущенности, неправильной методики обучения, нарушений элементарных функций.

Так, замедленное овладение чтением и ошибки чтения могут наблюдаться у детей ленивых, с нарушением поведения, педагогически запущенных даже в тех случаях, когда у них в достаточной степени сформированы высшие психические функции, необходимые для овладения навыком чтения. В этом случае у ребенка имеются нарушения чтения иного характера, чем дислексия. Ошибки чтения могут иметь место и при неправильной методике обучения чтению (побуквенное чтение, методика целых слов и др.). Побуквенное чтение, с одной стороны, может проявляться у ребенка вследствие неправильного обучения чтению в семье. И ес-

ли у ребенка нет нарушений фонематического развития, то в этом случае побуквенное чтение еще не свидетельствует о наличии дислексии. Но, с другой стороны, побуквенное чтение может быть признаком дислексии, если оно связано с несформированностью фонематического анализа и синтеза. Ошибки чтения могут наблюдаться у детей с плохим зрением из-за неразличения букв. Если эти ошибки не связаны с несформированностью зрительно-пространственных функций, а обусловлены лишь снижением зрения, они не классифицируются как дислексические ошибки и исчезают при коррекции нарушений остроты зрения. Таким образом, наличие ошибок чтения само по себе еще не свидетельствует о наличии дислексии. О дислексии речь идет лишь в том случае, когда ошибки чтения обусловлены недоразвитием высших психических функций.

Проявления дислексии у детей младшего школьного возраста определяется по-разному в зависимости от понимания сущности этих нарушений. Ряд авторов (Ж. Ажуриагерра, М.Е. Хватцев и др.) определяя симптоматику дислексии, останавливаются лишь на проявлениях непосредственно нарушений чтения. Нарушения же устной речи, моторики и пространственных представлений, которые сопровождают дислексию, рассматриваются как патогенетические факторы дислексических нарушений. Другие авторы (К. Лонай, М. Куцем и др.) считают, что нарушения чтения не являются изолированным нарушением, а представляют собой только один из симптомов, с которым ассоциируются нарушения устной речи, моторики, пространственной ориентации. В основе всех этих нарушений, как указывает М. Куцем, лежит расстройство той области мозговой коры, где происходит синтез слуховых и зрительных возбуждений. К. Лонай предполагает, что при дислексии нарушаются практические и гностические процессы, слуховые и зрительные, преимущественно в речевой системе. Некоторые авторы, изучающие дислексию, включают в симптоматику и аффективные нарушения. Однако представляется более правильным определять симптоматику дислексии лишь как проявление непосредственно нарушений чтения, не включая тех расстройств, которые хоть часто и сопровождают дислексию, но представляют собой факторы патогенетического характера, т.е. механизм этого нарушения.

Дислексия проявляется в замедлении процесса овладения чтением, а также в замедлении темпа, скорости чтения (брадилексии). При дислексии у детей наблюдаются нарушения движения глаз в процессе чтения. У многих детей младшего школьного возраста движения глаз при чтении хаотические, беспорядочные, неравномерные, скачкообразные. Отмечается большое количество регрессий, излишняя длительность фиксаций. Гораздо более значительными проявлениями дислексии являются стойкие и специфические ошибки чтения.

При дислексии наблюдаются следующие группы ошибок:

– замены и смешения звуков при чтении: замены и смешения фонетически близких звуков (звонких и глухих, аффрикат и звуков, входящих в их состав, и др.), а также замены графически сходных букв (Х-Ж, П-Н, З-В и др.);

– побуквенное чтение – нарушение слияния звуков в слоги и слова. При побуквенном чтении буквы называются поочередно, нанизываются одна на другую (Р, А, М, А);

– искажения звуко-слоговой структуры слова, которые проявляются в разнообразных ошибках: а) пропусках согласных при стечении, б) пропусках согласных и гласных при отсутствии стечения, в) добавлениях звуков, г) перестановках звуков, д) пропусках, перестановках слогов и др;

– нарушения понимания прочитанного проявляются на уровне отдельного слова, а также предложения и текста. Эта группа нарушений чтения выделяется в тех случаях, когда не наблюдается расстройства технической стороны процесса чтения;

– аграмматизмы при чтении. Эта группа ошибок проявляется на аналитико-синтетической и синтетической ступени овладения навыком чтения.

Отмечаются нарушения в падежных окончаниях, в согласованиях существительного и прилагательного, изменениях окончаний глаголов и др.

Процесс письма в норме осуществляется на основе достаточного уровня сформированности определенных речевых и неречевых функций: слуховой дифференциации звуков, правильного их произношения, языкового анализа и синтеза, сформированности лексико-грамматической стороны речи, зрительного анализа и синтеза, пространственных представлений. Несформированность какой-либо из указанных функций может вызвать нарушение процесса овладения письмом – дисграфию. Дисграфия обусловлена недоразвитием (распадом) высших психических функций, осуществляющих процесс письма в норме. Для обозначения нарушений письма в основном используются термины: дисграфия, аграфия, дизорфография, эволюционная дисграфия (для обозначения нарушения процесса овладения письмом у детей).

В соответствии с определением термина «дисграфия» можно выделить следующие особенности ошибок при дисграфии:

1. Как и при дислексии, ошибки при дисграфии являются стойкими и специфическими, что позволяет отграничить эти ошибки от ошибок «роста», «физиологических» ошибок, закономерно встречающихся у детей при овладении письмом. При этом следует отметить, что ошибки при дисграфии по внешнему проявлению сходны с так называемыми физиологическими ошибками. Однако при дисграфии эти ошибки являются более многочисленными, повторяющимися и сохраняются длительное время.

2. Дисграфические ошибки связаны с несформированностью высших психических функций, участвующих в процессе письма, дифференциации фонем на слух и в произношении, анализа предложений на слова, слогового и фонематического анализа и синтеза, лексико-грамматического строя речи, оптико-пространственных функций. Нарушения элементарных функций (анализаторных) также могут приводить к нарушениям письма. Но эти нарушения письма не рассматриваются как дисграфия.

Нарушения письма у детей (например, при задержке психического развития) могут быть связаны с педагогической запущенностью, с нарушением внимания, контроля, которые дезорганизуют весь процесс письма как сложную речевую деятельность. Однако в этом случае ошибки, если они не связаны с несформированностью высших психических функций, носят не специфический, а вариативный характер и поэтому не являются дисграфическими.

3. Ошибки при дисграфии характеризуются нарушением фонетического принципа письма, т.е. ошибки наблюдаются в сильной фонетической позиции (ЛОПАДА – вместо ЛОПАТА, ДМ – вместо ДОМ), в отличие от орфографических ошибок, которые наблюдаются лишь в слабой фонетической позиции (ВАДЯНОЙ – вместо ВОДЯНОЙ, ДАМА – вместо ДОМА).

4. Ошибки характеризуются как дисграфические в том случае, когда они наблюдаются у детей школьного возраста.

Классификация дисграфии осуществляется на основе различных критериев: с учетом нарушенных анализаторов, психических функций, несформированности операций письма, которое является сложной формой речевой деятельности, включающей большое количество операций различного уровня: семантических, языковых, сенсомоторных. В связи с этим выделение видов дисграфии на основе нарушений анализаторного уровня в настоящее время является недостаточно обоснованным.

Основываясь на современных представлениях о сущности дисграфии, существенным критерием классификации дисграфии является несформированность той или иной психической функции. С учетом этого критерия М.Е. Хватцев выделяет следующие виды дисграфий [4, с. 84]:

1. Дисграфия на почве акустической агнозии и дефектов фонематического слуха. При этом виде списывание сохранно, а устная речь нарушена. Физиологическим механизмом дефекта является нарушение ассоциативных связей между зрением и слухом, наблюдаются пропуски, перестановки, замены букв, а также слияние двух слов в одно, пропуски слов и т.д. В основе этого вида лежит недифференцированность слухового восприятия звукового состава слова, недостаточность фонематического анализа. Автор объединяет фактически две формы нарушений письма: связанное с нарушением дифференциации звуков и с нарушением фонематического анализа и синтеза.

2. Дисграфия на почве расстройств устной речи («графическое косноязычие»). Она возникает на почве неправильного звукопроизношения. Замены одних звуков другими, отсутствие звуков в произношении вызывают соответствующие замены и пропуски букв на письме. М.Е. Хватцев выделяет и специальную форму вследствие «пережитого» косноязычия (когда нарушение звукопроизношения исчезло до начала обучения грамоте или после начала овладения письмом). Чем более тяжелым является нарушение произношения, тем грубее и разнообразнее ошибки письма. Выделение этого вида дисграфий признается обоснованным и в настоящее время.

3. Дисграфия на почве нарушений произносительного ритма развивается в результате расстройства произносительного ритма на письме появляются пропуски гласных окончаний. Но указанные ошибки могут быть обусловлены либо недоразвитием фонематического анализа и синтеза, либо искажениями звукослоговой структуры слова.

4. Оптическая дисграфия. Вызывается нарушением или развитием оптических речевых систем в головном мозге. Нарушается формирование зрительного образа буквы, слова. При литеральной дисграфий у ребенка нарушается зрительный образ буквы, наблюдаются искажения и замены изолированных

букв. При вербальной дисграфии написание изолированных букв является сохранным, однако с трудом формируется зрительный образ слова, ребенок пишет слова с грубыми ошибками. При оптической дисграфии ребенок не различает сходные графически рукописные буквы: п-н, п-и, с-п, с-о, и-ш, л-м.

5. Дисграфия при моторной и сенсорной афазии проявляется в заменах искажениях структуры слова, предложения и обусловливается распадом устной речи вследствие органического поражения головного мозга.

Выделенные М.Е. Хватцевым виды дисграфий также не удовлетворяют сегодняшнее представление о нарушениях письма. Наиболее обоснованной является классификация дисграфии, в основе которой лежит несформированность определенных операций процесса письма (разработана сотрудниками кафедры логопедии РГПИ им. А.И. Герцена). Выделяются следующие виды дисграфии: артикуляторно-акустическая, на основе нарушений фонемного распознавания (дифференциации фонем), на почве нарушений языкового анализа и синтеза, грамматическая и оптическая дисграфия.

1. Артикуляторно-акустическая дисграфия во многом сходна с выделенной М.Е. Хватцевым дисграфией на почве расстройств устной речи. Это, по терминологии М.Е. Хватцева, «косноязычие в письме». Ребенок пишет так, как произносит. В основе ее лежит отражение неправильного произношения на письме, опора на неправильное проговаривание. Опираясь в процессе проговаривания на неправильное произношение звуков, ребенок отражает свое дефектное произношение на письме. Артикуляторно-акустическая дисграфия проявляется в заменах, пропусках букв, соответствующих заменам и пропускам звуков в устной речи. Чаще всего наблюдается при дизартрии, ринолалии, дислалии полиморфного характера. Иногда замены букв на письме остаются и после того, как они устранены в устной речи. В данном случае можно предположить, что при внутреннем проговаривании нет достаточной опоры на правильную артикуляцию, так как не сформированы еще четкие кинестетические образы звуков. Но замены и пропуски звуков не всегда отражаются на письме. Это обусловлено тем, что в ряде случаев происходит компенсация за счет сохранных функций (например, за счет четкой слуховой дифференциации, за счет сформированности фонематических функций).

2. Дисграфия на основе нарушений фонемного распознавания (дифференциации фонем). По традиционной терминологии – это акустическая дисграфия. Проявляется в заменах букв, соответствующих фонетически близким звукам. При этом в устной речи звуки произносятся правильно. Чаще всего заменяются буквы, обозначающие следующие звуки: свистящие и шипящие, звонкие и глухие, аффрикаты и компоненты, входящие в их состав (ч-ть, ч-щ, ц-т, ц-с). Этот вид дисграфии проявляется и в неправильном обозначении мягкости согласных на письме вследствие нарушения дифференциации твердых и мягких согласных («письмо», «лубит», «лижа»). Частыми ошибками являются замены гласных даже в ударном положении, например, о-у (туча – «точа»), е-и (лес – «лис»). В наиболее ярком виде дисграфия на основе нарушений фонемного распознавания наблюдается при сенсорной алалии и афазии. В тяжелых случаях смешиваются буквы, обозначающие далекие артикуляторно и акустически

звуки (л-к, б-в, п-н). При этом произношение звуков, соответствующих смешиваемым буквам, является нормальным. О механизмах этого вида дисграфии не существует единого мнения. Это обусловлено сложностью процесса фонемного распознавания. В процессе письма функционирование этого процесса усложняется, фонема соотносится с определенным зрительным образом буквы. С. Борель-Мезонни, О.А. Токарева [3] считают, что в основе замен букв, обозначающих фонетически близкие звуки, лежит нечеткость слухового восприятия, неточность слуховой дифференциации звуков. Для правильного письма необходима более тонкая дифференциация звуков, чем для устной речи. Это связано с одной стороны, с явлением избыточности восприятия семантически значимых единиц устной речи. Небольшая недостаточность слуховой дифференциации в устной речи, если она имеет место, может восполняться за счет избыточности, за счет закрепленных в речевом опыте моторных стереотипов, кинестетических образов. В процессе же письма для правильного различения и выбора фонемы необходим тонкий анализ всех акустических признаков звука, являющихся смыслозначительными. С другой стороны, в процессе письма дифференциация звуков, выбор фонемы, осуществляются на основе следовой деятельности, слуховых образов, по представлению. Вследствие нечеткости слуховых представлений о фонетически близких звуках выбор той или иной фонемы затруднен, следствием чего являются замены букв на письме. Р. Е. Левина, Л. Ф. Спирина [5, 28] связывают замены букв на письме с фонематическим недоразвитием, с несформированностью представлений о фонеме, с нарушением операции выбора фонемы. Для правильного письма необходим достаточный уровень функционирования всех операций процесса различения и выбора фонем. При нарушении какого-либо звена (слухового, кинестетического анализа, операции выбора фонемы, слухового и кинестетического контроля) затрудняется в целом весь процесс фонемного распознавания, что проявляется в заменах букв на письме. Поэтому с учетом нарушенных операций фонемного распознавания можно выделить следующие подвиды этой формы дисграфии: акустическую, кинестетическую, фонематическую.

3. Дисграфия на почве нарушения языкового анализа и синтеза. В основе ее лежит нарушение различных форм языкового анализа и синтеза: деления предложений на слова, слогового и фонематического анализа и синтеза. Недоразвитие языкового анализа и синтеза проявляется на письме в искажениях структуры слова и предложения. Наиболее сложной формой языков анализа является фонематический анализ. Вследствие этого особенно распространенными при этом виде дисграфии будут искажения звуко-буквенной структуры слова. Наиболее характерны следующие ошибки: пропуски согласных при их стечении (диктант – «дикат», школа – «кола»); пропуски гласных (собака – «сбака», дома – «дма»); перестановки букв (тропа – «прота»), окно – «коно»); добавление букв (таскали – «тасакали»); пропуски, добавления, перестановки слогов (комната – «кота», стакан – «ката»). Для правильного овладения процессом письма необходимо, чтобы фонематический анализ был сформирован у ребенка не только во внешнем, речевом, но и прежде всего во внутреннем плане, по представлению. Нарушение деления предложений на слова при этом виде, дисграфии проявля-

ются в слитном написании слов, особенно предлогов, с другими словами (идет дождь – «идедошь в доме «вдоме»); раздельное написание слова (белая береза растет у окна – «белабезаратет ока»); раздельное написание приставки и корня слова (наступила – «на ступила»). Нарушения письма вследствие несформированности фонематического анализа и синтеза широко представлены в работах Р.Е. Левиной, Н.А. Никашиной, Д.И. Орловой, Г.В. Чиркиной.

4. Аграмматическая дисграфия (охарактеризована в работах Р.Е. Левиной, И.К. Колповской, Р.И. Лалаевой, С.Б. Яковлева). Она связана с недоразвитием грамматического строя морфологических, синтаксических обобщений. Этот вид дисграфии может проявляться на уровне слова, словосочетания, предложения и текста и является составной частью более широкого симптомокомплекса – лексико-грамматического недоразвития которое наблюдается у детей с дизартрией, алалией и у умственно отсталых. В связной письменной речи у детей выявляются большие трудности в установлении логических и языковых связей между предложениями. Последовательность предложений не всегда соответствует последовательности описываемых событий, нарушаются смысловые и грамматические связи между отдельными предложениями. На уровне предложения аграмматизмы на письме проявляются в искажениях морфологической структуры слова, замене префиксов, суффиксов (захлестнула – «нахлестнула», козлята – «козленки»); изменении падежных окончаний («много деревьев») нарушении предложных конструкций (над столом – «на столом»); изменении падежа местоимений (около него – «около ним»); числе существительных («дети бежит»); нарушении согласования («бела дом»); отмечается также нарушение синтаксического оформления речи, что проявляется в трудностях конструирования сложных предложений, пропусках членов предложения, нарушении последовательности слов в предложении.

5. Оптическая дисграфия связана с недоразвитием зрительного гнозиса, анализа и синтеза, пространственных представлений и проявляется в заменах и искажениях букв на письме. Чаще всего заменяются графически сходные рукописные буквы, состоящие из одинаковых элементов, но различно расположенных в пространстве (в-д, т-ш); включающие одинаковые элементы, но отличающиеся дополнительными элементами (и-ш, п-т, х-ж, л-м); зеркальное написание букв, пропуски элементов, особенно при соединении букв, включающих одинаковый элемент (ау-ау), лишние (ш-ии), и неправильно расположенные элементы (х-сс, т-пп).

При литеральной дисграфии наблюдается нарушение узнавания и воспроизведения даже изолированных букв. При вербальной дисграфии изолированные буквы воспроизводятся правильно, однако при написании слова наблюдаются искажения, замены букв оптического характера. К оптической дисграфии относится и зеркальное письмо, которое иногда отмечается у левшей, а также при органических поражениях мозга.

Симптоматика дисграфии проявляется в стойких и повторяющихся ошибках в процессе письма, которые можно сгруппировать следующим образом: искажения и замены букв, искажения звуко-слоговой структуры слова; нарушения слитности написания отдельных слов в предложении; аграмматиз-

мы на письме. Дисграфия может сопровождаться и неречевой симптоматикой (неврологическими нарушениями, нарушением познавательной деятельности, восприятия, памяти, внимания, психическими нарушениями). Неречевые симптомы определяются в этих случаях не характером дисграфии и в связи с этим не включаются в ее симптоматику, а совместно, с нарушениями, письма входят в структуру нервно-психических и речевых расстройств (при алалии, дизартрии, нарушениях речи, при умственной отсталости и др).

Вместе с тем дисграфия у детей с нормальным интеллектом может вызывать различные отклонения в формировании личности, определенные психические наслоения. И.Н. Садовникова выделяет также ошибки, характеризующие эволюционную, или ложную, дисграфию, которая является проявлением естественных затруднений детей в ходе начального обучения письму [6, с. 157]. Ошибки, выступающие как признаки незрелого письма, могут быть объяснены трудностью распределения внимания между техническими, орфографическими и мыслительными операциями письма. К таким ошибкам автор относит: отсутствие обозначения границ предложений; слитное написание слов; нетвердое знание букв (особенно прописных); нехарактерные смещения; зеркальную обращенность букв; ошибки в буквенном обозначении йотированных гласных, в обозначении мягкости согласных в письме. Как правило, при ложной дисграфии (незрелом письме) эти ошибки единичны и не имеют стойкого характера.

В анамнезе детей с дислексией и дисграфией отмечается наличие ряда патологических факторов, воздействующих в пренатальный, натальный и постнатальный период. Определенное место в этиологии дислексии и дисграфии отводится наследственным факторам, которые создают неблагоприятный фон, предрасполагающий к возникновению нарушений чтения и письма.

Причины дислексии и дисграфии могут быть органические и функциональные, биологические и социальные. Расстройства чтения и письма могут быть обусловлены органическим повреждением корковых зон головного мозга, участвующих в процессе чтения и письма, запаздыванием созревания этих систем мозга, нарушением их функционирования. Нарушения чтения и письма могут быть связаны с длительными соматическими заболеваниями детей в ранний период их развития, а также с неблагоприятными внешними факторами (неправильная речь окружающих, двуязычие, недостаточное внимание к развитию речи ребенка в семье, недостаточность речевых контактов, неблагоприятная семейная обстановка).

Клиническая характеристика детей, страдающих дислексией и дисграфией, чрезвычайно разнообразна. В тяжелых случаях дислексия и дисграфия может проявляться у различных категорий аномальных детей в структуре нервных и нервно-психических заболеваний: у умственно отсталых, у детей с задержкой психического развития, с минимальной мозговой дисфункцией, у детей с нарушениями зрения, слуха, при детских церебральных параличах. В ряде случаев нарушения чтения и письма представляют собой одну из форм парциальной задержки психического развития. В большинстве случаев у детей с дислексией отмечается энцефалопатическая форма пограничной интеллектуальной недостаточности в результате неглубокого повреждения мозга в перина-

тальный или ранний постнатальный период. Таким образом, чаще всего дислексия и дисграфия проявляются в структуре сложных нервно-психических и речевых расстройств.

Нарушения чтения и письма у детей с относительно сохраненным интеллектом (не имеющих умственной отсталости) часто сочетаются с психическим и психофизическим инфантилизмом, с выраженной неравномерностью психического развития, с определенными особенностями структуры интеллекта, с недоразвитием симультанных и сукцессивных процессов, а также с недостаточностью таких психических функций, как внимание и память.

ЛИТЕРАТУРА

1. Цветкова Л.С. Нейропсихология счета, письма и чтения: нарушение и восстановление. – М.: Юристъ, 1997. 256 с.
2. Лалаева Р.И., Венедиктова Л.В. Нарушение чтения и письма у младших школьников. Диагностика и коррекция. – Ростов-на-Дону: Феникс; СПб.: Союз, 2004. – 224 с.
3. Токарева О.А. Расстройства чтения и письма (дислексии и дисграфии). – М.: Просвещение, 1999. – 159 с.
4. Хватцев М.Е. Логопедия: пособие для студентов педагогических институтов и учителей специальных школ. – М.: Государственное учебно-педагогическое издательство Министерства просвещения РСФСР, 1951. – 436 с.
5. Левина Р.Е. Недостатки чтения и письма у детей. – М.: ВЛАДОС, 2000. – 219 с.
6. Садовникова И.Н. Нарушение письменной речи у младших школьников. – М.: Педагогика, 2003. – 296 с.

И.В. ПИКАЛОВА

Научный руководитель – Л.А. БУТОВА

РАЗВИТИЕ ПАМЯТИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ КАК ОДНО ИЗ СОСТАВЛЯЮЩИХ ПРОФИЛАКТИКИ ШКОЛЬНОЙ НЕУСПЕШНОСТИ

Аннотация. В статье рассматриваются ключевые аспекты развития памяти у представителей младшего школьного возраста. Отмечается важность своевременного развития данного познавательного процесса и его роль в профилактике школьной неуспешности. Выделяются основные процессы, которые включаются в понятие «память». Предлагаются упражнения, направленные на развитие памяти у дошкольников.

Ключевые слова: младший школьный возраст, ребенок, память, развитие, неуспешность, профилактика.

I.V. PIKALOVA

Scientific supervisor – L.A. BUTOVA

MEMORY DEVELOPMENT IN YOUNGER SCHOOLCHILDREN AS ONE OF THE COMPONENTS OF PREVENTION OF SCHOOL FAILURE

Abstract. The article discusses the key aspects of memory development among representatives of primary school age. The importance of the timely development of this cognitive process and its role in the prevention of school failure is noted. The main processes that are included in the concept of "memory" are highlighted. Exercises aimed at developing memory among preschoolers are offered.

Key words: primary school age, child, memory, development, failure, prevention.

Отличительной и очень важной особенностью младшего школьного возраста являются прогрессивные изменения практически во всех областях, начиная с совершенствования психофизиологических функций и заканчивая возникновением более сложных личностных изменений. Данный период является наиболее благоприятным для развития памяти. Ранее или позднее ребёнок уже не сможет усваивать информация с такой же легкостью. На данном этапе ребёнок с легкостью запоминает и рассказывает множество сказок, услышанных ранее, пересказывает содержание просмотренных мультфильмов, наизусть рассказывает стихотворения. Зачастую такое запоминание не требует от ребёнка особых волевых усилий [1, с. 64].

В младшем дошкольном возрасте память носит скорее произвольный характер, поскольку ребёнок не ставит перед собой цель запомнить информацию. Однако произвольная память может быть точной и прочной, с легкостью сохраняются моменты из жизни, образы и действия, которые вызывают интерес. Достаточно легко усваиваются слова или даже фразы, если они вызывают эмоциональный отклик. Значительные изменения происходят в среднем дошкольном возрасте, когда память приобретает черты произвольности. Как правило, они проявляются во время игры, или выполнения поручения старших.

А уже в младшем школьном возрасте мозг способен уже запоминать не только интересную информацию, но и ту, которую необходимо, даже если данная информация не вызывает интереса. При этом «формируется не только механическая память, теперь мозг ребенка готов производить ассоциативные связи для запоминания, а также развивается логическая память» [2, с. 188].

Стоит отметить, что, поступая в школу, ребёнок должен обладать, как минимум, средним уровнем развития психических процессов для того, чтобы суметь освоить школьную программу. В противном случае возникают трудности, которые в дальнейшем приводят к школьной неуспешности. Школьная неуспешность – «различные отклонения в учебной деятельности школьника, которые либо напрямую, либо опосредованно связаны с успеваемостью учащегося» [4].

Изучением данного вопроса занимались многие отечественные педагоги и психологи, среди которых Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн, А.Р. Лурия, И.П. Павлов, А.Н. Леонтьев, и др.

С.Л. Рубинштейн определял память как «систему организации опыта, включающую процессы запоминания, сохранения, узнавания, воспроизведения и забывания» [6, с.582].

Р.С. Немов давал схожее определение, при этом отмечая, что памятью стоит считать «не только процесс организации сохранения индивидуального опыта, который накапливается в сознании человека, но и его дальнейшее использование в деятельности и поведении» [3, с.216].

Память, являясь познавательным процессом, «включает в себя ряд конкретных мнемических действий и операций, с помощью которых она может функционировать. Это процессы запоминания, сохранения, узнавания, воспроизведения и забывания» [5, с.382]. Память включает в себя такие составляющие, как:

- 1) узнавание – способность опознавать и идентифицировать ранее полученную информацию;
- 2) запоминание – способность к восприятию и удерживанию информации определённое время;
- 3) сохранение – способность к пассивному или активному, произвольному или произвольному преобразованию полученных данных;
- 4) воспроизведение – способность полного или частичного восстановления материала, полученного ранее;
- 5) забывание – способность к снижению узнаваемости или воспроизводимости ранее сохраненного материала.

Недостаточное развитие процессов памяти отрицательно сказывается на процессе адаптации ребёнка в школе, а также является одной из причин развития школьной неуспешности.

Трудности в развитии данного психического процесса могут послужить причиной снижения учебной мотивации, недисциплинированности, агрессии, проблем межличностного взаимодействия и даже буллинга со стороны сверстников.

С целью профилактики школьной неуспешности и развитию памяти нами были предложены специальные упражнения, являющиеся частью коррекционной программы. Рекомендуется применять их в занятии в детьми 7-8 лет не реже одного раза в неделю.

1. «Запуталось». Перед ребёнком в ряд выкладывается несколько предметов и дается некоторое время на ознакомление с ними. После чего ребёнок закрывает глаза, в это время несколько вещей меняют местами. Задача – восстановить изначальную последовательность предметов.

2. «Продолжи». Школьнику читается небольшая история целиком, которую он слушает. После она читается повторно, но с рядом пропусков (исключая, например, имя героя, цвет предмета, действие). Необходимо восполнить пропуски.

3. «Повтори за мной». Ведущий выполняет какое-либо действие, которое ребёнок должен повторить. При правильном выполнении добавляется ещё одно движение. Игра длится до первой ошибки.

4. «Странный предмет». В руки дается какой-либо предмет или игрушка, которую необходимо внимательно рассмотреть и изучить на ощупь. После чего предмет прячут, задача – описать цвета, размеры и свойства это предмета.

5. «Ряд слов». Школьнику дважды зачитывается последовательность из нескольких слов, не имеющих между собой никакой связи. После чего необходимо восстановить последовательность, вспомнив как можно больше слов по порядку.

Данные упражнения благотворно влияют на развития процессов памяти и также способствуют развитию других познавательных процессов (внимание, речь). Систематичное применение данных упражнений поможет снизить риск развития у ребёнка школьной неуспешности и благоприятно сказаться на его развитии.

Таким образом, можно отметить, что память является когнитивным процессом, который включает в себя запоминание, сохранение, воспроизведение и

забывание информации. Кроме того, она является фундаментом не только для обучения, но и для воспитания личности, поскольку участвует в приобретении знаний, усвоении правил, норм, получении опыта и формировании навыков, овладении другими процессами, такими как речь, мышление. Восприятие практические невозможно представить без включения памяти. Без неё включение в окружающий мир значительно снижается, и ребёнок может чувствовать себя отстраненным от общества. Именно поэтому, как педагогам, психологам, дефектологам, так и родителям, очень важно систематически заниматься со школьником, развивая способности к запоминанию.

ЛИТЕРАТУРА

1. Блонский П.П. Память и мышление. – М.: Просвещение, 1964. – 204 с.
2. Крутецкий В.А. Психология. – М.: Просвещение, 1986. – С. 186-193.
3. Немов Р.С. Психология: учебник для студентов высш. пед. учеб. заведений. В 3-х книгах. Кн. 1. Общие основы психологии. – М.: Владос, 2006. – 573 с.
4. Ошмарин А.Н. Школьная неуспеваемость или неуспешность? – Джанкой, 2006. – 52 с.
5. Рогов Е.И. Общая психология (курс лекций). – М.: Владос, 1995. – С. 379-392.
6. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – СПб.: Питер, 2009. – 720 с.

И.В. ПИКАЛОВА

Научный руководитель – М.В. КОЗУБ

СПЕЦИФИКА ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОРРЕКЦИИ САМООЦЕНКИ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

***Аннотация.** В статье акцентируется внимание на возрастающей проблеме обучения и воспитания детей с задержкой психического развития в условиях инклюзивного образования. Отмечается важность своевременной коррекции для полноценной социализации детей с ЗПР. Приводятся результаты экспериментального исследования, цель которого – определить уровень сформированности коммуникативных навыков и способы поведения в конфликтной ситуации детей, имеющих ЗПР, отметить взаимосвязь этих факторов с уровнем их самооценки.*

***Ключевые слова:** дошкольник, задержка психического развития, самооценка, коммуникация, конфликт.*

I.V.PIKALOVA

Scientific supervisor –M.V. KOZUB

THE SPECIFICS OF PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL CORRECTION OF SELF-ESTEEM IN PRESCHOOLERS WITH MENTAL RETARDATION IN INCLUSIVE EDUCATION

***Abstract.** The article focuses on the increasing problem of education and upbringing of children with mental retardation in inclusive education. The importance of timely correction for full-fledged further socialization into society is noted. An experimental study is being conducted, the purpose of which is to determine the level of formation of communicative skills and the way of behavior in a conflict situation of children with a PO, to note the relationship of these factors with their level of self-esteem.*

***Key words:** preschooler, mental retardation, self-esteem, communication, conflict.*

В двадцать первом веке одной из наиболее актуальных проблем была и остается проблема обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья, а в частности детей с задержкой психического развития, поскольку число таких детей с каждым годом, к сожалению, только увеличивается. Это связано не только с воздействием неблагоприятных условий окружающей среды, но и со многими социальными факторами [4].

Термин «задержка психического развития» употребляется по отношению к детям, имеющим слабо выраженную недостаточность ЦНС (функциональной либо органической) [1]. Такие дети не имеют каких-либо специфических нарушений речи, зрения или слуха, также, они не являются умственно отсталыми.

Исследованием данного вопроса занимались многие отечественные педагоги и психологи, среди которых Н.А. Бастун, М.С. Певзнер, Н.Ю. Максимова, Е.И. Савонько, В.М. Синельников, В.И. Бондарь, Т.В. Карабанова, Т.Ю. Андрущенко и др.

Л.С. Выготский считал, что: «именно в младшем школьном возрасте начинает формироваться самооценка, когда ребёнок способен проявлять дифференцированное отношение к себе» [2, с.271].

В.С. Мухина утверждала, что наиболее опасным явлением можно назвать «депривацию одного или нескольких структурных звеньев самосознания, поскольку она может приводить к появлению агрессивности, тревожности, трудностей в общении, а иногда и к суицидальным попыткам» [3, с. 174].

Г.А. Цукерман выделял три типа самооценки:

«1. Адекватная. Оценка человеком себя и своих возможностей совпадает с действительностью. Личность видит свои сильные и слабые стороны и осознает свои реальные возможности. Человек видит и признает свои ошибки и может работать над ними.

2. Неадекватная. Представление человека о себе и своих чертах далеко от объективного. Личность склонна либо гиперболизировать свои достоинства (завышенная), либо наоборот, значительно их принижать (заниженная).

3. Смешанная. На разных этапах жизни, личности могут быть присущи признаки как завышенной, так и заниженной самооценки. Либо человек в одних ситуациях способен адекватно оценивать себя, а в других нет» [5].

С целью определения уровня влияния самооценки на коммуникацию и склонность к конфликтному поведению среди дошкольников с ЗПР, нами было проведено экспериментальное исследование в период с июля по сентябрь 2023 года на базе ДОУ №138. Были сформированы две группы испытуемых: экспериментальная и контрольная.

Экспериментальная группа представлена дошкольниками в количестве 12 человек в возрасте от 5 до 6 лет, среди которых 7 девочек и 5 мальчиков, имеющих задержку психического развития.

Контрольная группа составили 12 детей дошкольного возраста 5-6 лет, среди которых 8 девочек и 4 мальчика, не имеющих каких-либо отклонений в развитии.

На первом этапе с помощью методики В.Г. Щур «Лесенка» были выявлены уровни оценки дошкольником себя и своей позиции в обществе.

На основе обработки и интерпретации результатов, полученных в ходе эксперимента, было составлено сравнительное заключение о показателях уровня сформированности самооценки у дошкольников с ЗПР и в норме. По окончании проведения, результаты были обработаны и для сравнительного анализа представлены ниже на рисунке 1.



Рисунок 1 - Сравнительные показатели уровня сформированности самооценки у испытуемых ЭГ и КГ

Из приведенного выше рисунка 1 следует, что в экспериментальной группе в значительной степени преобладает заниженный уровень самооценки (58,4%). Адекватный уровень в данной группе характерен 33,3% испытуемых. Среди представителей экспериментальной группы в меньшей степени находит своё проявление завышенная самооценка (8,3%).

Проводя сравнительный анализ, можем отметить, что в контрольной группе преобладает адекватный уровень самооценки (58,4%), завышенный (25%) и заниженный (16,6%) находятся приблизительно в равном соотношении.

На втором этапе экспериментальной работы с помощью методики М.И. Рожкова «Диагностика изучения сформированности коммуникации как общения дошкольников» был выявлен уровень сформированности и развития коммуникативных способностей. По окончании проведения, результаты были обработаны, зафиксированы и представлены на рисунке 2.

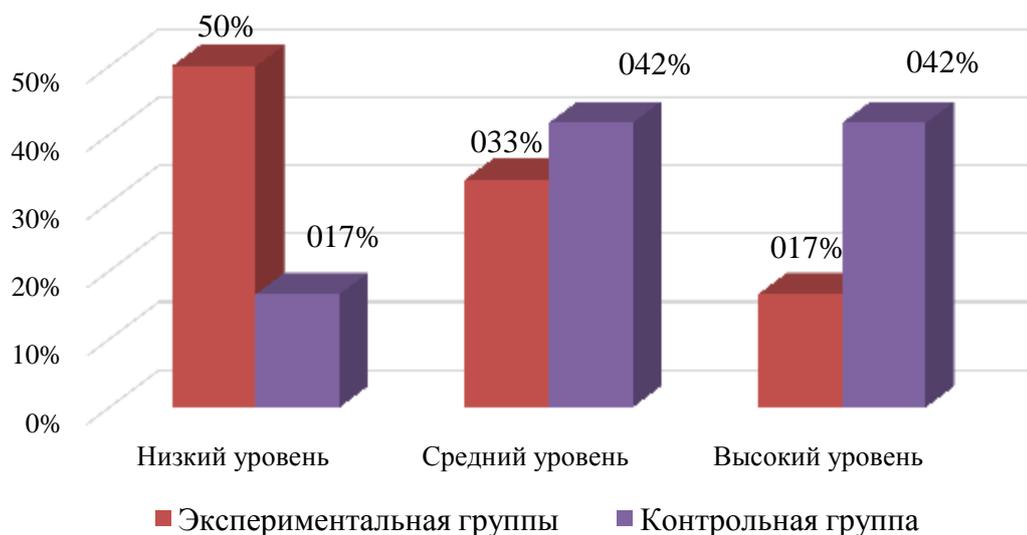


Рисунок 2 - Сравнительные показатели уровня сформированности коммуникативных навыков у испытуемых ЭГ и КГ

Из приведенного выше рисунка 2 следует, что в экспериментальной группе у 50% испытуемых наблюдается низкий уровень сформированности коммуникативных навыков. У 33,4% дошкольников был отмечен средний уровень. В меньшей степени (16,6%) в данной группе отмечается высокий уровень сформированности коммуникативных навыков.

Проводя сравнительную линию, можно отметить, что в контрольной группе в равной степени (41,7%) был констатирован высокий и средний уровень сформированности коммуникативных навыков. Среди представителей данной группы лишь у 16,6% был определен низкий уровень.

На третьем этапе посредством методики Е.О. Смирновой «Картинки» был определен тип поведения дошкольника во время конфликтной ситуации и уровень его коммуникативной компетентности.

На основе обработки и интерпретации полученных в ходе опроса ответов было составлено заключение о показателе уровня сформированности коммуникативной компетенции и навыков поведения в конфликте. По окончании проведения, результаты были обработаны, зафиксированы и представлены на рисунке 3.

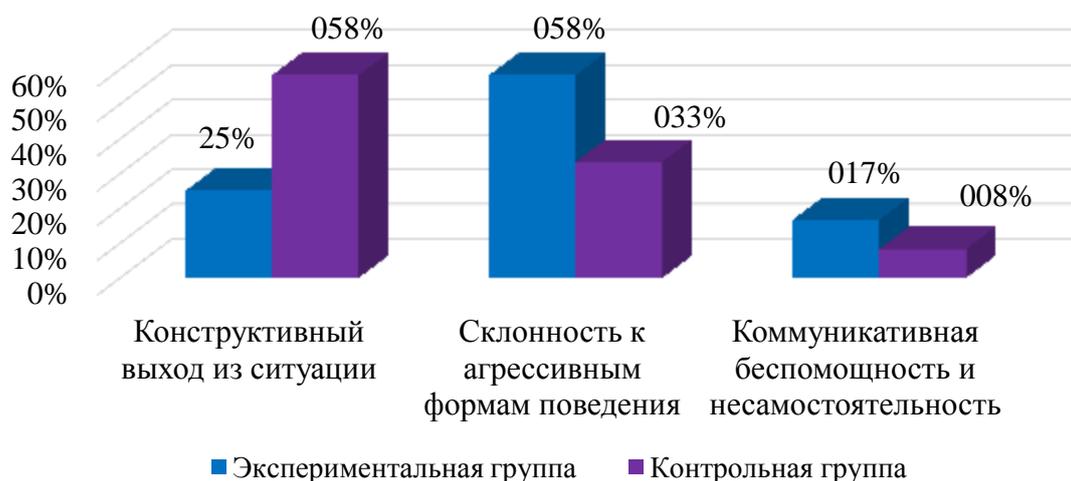


Рисунок 3 - Сравнительные показатели уровня сформированности коммуникативной компетенции и навыков поведения в конфликте у испытуемых ЭГ и КГ

Из приведенного выше рисунка 3 можно заключить, что в экспериментальной группе у четверти (25%) испытуемых отмечается конструктивный выход из ситуации. Более чем у половины (58,3%) испытуемых была отмечена склонность ребёнка к агрессивным формам поведения.

В меньшей степени в данной группе отмечается коммуникативная беспомощность и несамостоятельность (16,7%). Проводя сравнительную линию, можно отметить, что в контрольной группе отмечается преобладание конструктивного способа выхода из конфликтной ситуации (58,3%).

Примерно третья часть испытуемых контрольной группы (33,4%) предпочитает конфликтный способ решения ситуации. Лишь незначительная часть испытуемых (8,3%) предпочитают избегать ситуацию, не пытаясь найти её решение.

Таким образом, мы приходим к выводу, что младшим школьникам в ЗПР сложнее дается процесс адаптации и выстраивания новых связей. Это связано с тем, что самооценка дошкольников, как компонент самосознания личности в целом, оказывает значительное влияние на становление всесторонне развитой личности. Заниженная самооценка выступает препятствием и мешает обучающимся полноценно реализовывать свой потенциал. Кроме того, представители дошкольного возраста, имеющие задержку психического развития, предпочитают агрессивное поведение в конфликтной ситуации, решая проблему проявлением силы или руганью и использованием обидных слов. Проблема формирования навыков ведения беседы, совместной деятельности или сотрудничества у дошкольников, имеющих задержку в психическом развитии, как и много лет назад, так и на сегодняшний день остается актуальной и нуждается в дальнейшем её изучении.

ЛИТЕРАТУРА

1. Акрушенко А.В. и др. Психология развития и возрастная психология: учебное пособие. – М.: Эксмо, 2008. – 128 с.

2. Выготский Л.С. Педагогическая психология / под ред. В.В. Давыдова. – М.: Просвещение, 1999. – 480 с.
3. Мухина В.С. Возрастная психология. Феноменология развития, детство, отрочество. – М., 2004. – 452 с.
4. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – СПб.: Питер, 2012. – 705 с.
5. Цукерман Г.А., Венгер А.Л. Развитие учебной самостоятельности. – М.: ОИРО, 2015. – 432 с.

С.С. СЕРГЕЕВ
Р.А. ДОРМИДОНТОВ

КОГНИТИВНЫЕ И ЛИЧНОСТНЫЕ ПРЕДИКТОРЫ АКАДЕМИЧЕСКОЙ УСПЕШНОСТИ

***Аннотация.** На основании анализа теоретической литературы было выявлено противоречие между важностью исследования предикторов академической успешности и недостаточно полным освещением данного вопроса в трудах отечественных исследователей — теоретиков педагогики и психологии. На основании данного противоречия была сформулирована проблема исследования: какие подходы к изучению предикторов академической успеваемости существуют в отечественной науке в настоящий момент? Использовались такие методы исследования, как анализ теоретической литературы, обобщение и конкретизация, сравнение. В результате проведенного исследования были выявлены когнитивные механизмы и основные личностные качества, которые могут рассматриваться в качестве предикторов академической успешности.*

***Ключевые слова:** предикторы, когнитивные предикторы, личностные предикторы, социально-психологические предикторы, академическая успешность.*

S.S. SERGEEV
R.A. DORMIDONTOV

COGNITIVE AND PERSONAL PREDICTORS OF ACADEMIC SUCCESS

***Abstract.** Based on the analysis of theoretical literature, a contradiction was identified between the importance of studying predictors of academic success and the insufficient coverage of this issue in the works of domestic researchers and theorists of pedagogy and psychology. Based on this contradiction, the research problem was formulated: what approaches to studying predictors of academic performance exist in domestic science at the moment? Research methods such as analysis of theoretical literature, generalization and specification, and comparison were used. As a result of the study, cognitive mechanisms and basic personal qualities were identified that can be considered as predictors of academic success.*

***Key words:** predictors, cognitive predictors, personality predictors, socio-psychological predictors, academic success.*

В отечественной психологии и педагогике одним из наиболее актуальных вопросов является поиск определенных факторов, которые позволяют прогнозировать то, насколько успешно обучающийся будет осваивать академическую программу. В отечественной науке данные факторы получили название «предикторы», от латинского слова «предсказывать», «предугадывать», «прогнозировать». Предикторы академической успешности — это характеристика индивида или его окружения, которая позволяет прогнозировать уровень академической успешности данного индивида.

Отечественные психологи, исследуя предикторы академической успешности, в основном ориентируются на когнитивные и социально-психологические предикторы. Тем не менее существуют и другие группы предикторов: предикторы личностные и мотивационные. С 1930-х годов эмпирическое выявление прогностической функции рассматриваемых предикторов производилось с использованием методологии деятельностного подхода. В соответствии с данным подходом внимание концентрировалось на определенных личностных качествах обучающихся, преобладании у обучающихся внутренней или внешней мотивации, на уровне познавательной активности обучающихся.

Большинство отечественных исследователей полагают, что именно когнитивные предикторы академической успешности являются наиболее важными. Так, в исследованиях Э.А. Голубевой [1], В.Н. Дружинина [4], В.И. Моросановой [5], Е.И. Щеплановой [6] была обнаружена корреляция интеллекта и школьной успеваемости.

Когнитивные предикторы академической успешности связаны с особенностями протекания основных когнитивных процессов у конкретного индивида, к таким процессам можно отнести все процессы, обусловленные высшими психическими функциями (например, речь, внимание и память). Безусловно, уровень развития когнитивных процессов оказывает непосредственное влияние на успешность образовательного процесса, так как обучающиеся, имеющие нарушения когнитивных процессов, как правило, учатся хуже, нежели их ровесники, не имеющие данных нарушений. В связи с этим перед подготовкой ребенка к школьному обучению необходимо выполнить комплексную диагностику развития основных когнитивных процессов и при необходимости разработать план коррекционно-развивающей работы для того, чтобы своевременно скорректировать выявленные нарушения, способные существенно затруднить обучение ребенка.

К социально-психологическим предикторам академической успешности можно отнести семейное воспитание и стиль детско-родительских отношений в семье обучающихся, уровень образования родителей и среду, в которой воспитывается ребенок за пределами семьи. Комплексная диагностика с учетом данных предикторов также позволяет вовремя выявить причину возможных трудностей в обучении индивида и в некоторых случаях позволяет сделать вывод о «педагогической запущенности» (явление, когда ребенок не имеет когнитивных нарушений, но с большой вероятностью будет учиться плохо из-за того, что в семье уделяют недостаточно внимания его гармоничному и полноценному развитию).

В современных психолого-педагогических исследованиях Т.О. Гордеевой, В.В. Гижицкого, О.А. Сычева, Т.К. Гавриченко в качестве ведущего личностного предиктора академической успешности указывается мотивация и особенности личностной диспозиции [2; 3].

Личностные предикторы академической успешности — это предикторы, которые связаны с определенными личностными особенностями обучающихся (это может быть темперамент, задатки, способности или конкретные черты характера). В частности, отечественными исследователями была доказана прогностическая достоверность таких личностных предикторов академической

успешности, как особенности Я-концепции (включая самооценку, самоотношение и знание индивида о собственной личности), уровень самоконтроля и саморегуляции. Обучающиеся с высоким уровнем самоконтроля и саморегуляции с большой вероятностью будут учиться более успешно, чем обучающиеся, у которых самоконтроль и саморегуляция развиты недостаточно сильно. Дисгармоничное формирование Я-концепции также может оказывать деструктивное влияние на академическую успешность обучающихся. Важными личностными предикторами академической успешности являются и такие особенности личности, как склонность личности к интроверсии и экстраверсии. При этом следует иметь в виду, что склонность к интроверсии, как и склонность к экстраверсии, могут быть предикторами академической успешности при изучении различных предметов. Ярко выраженный экстраверт будет с большой вероятностью наиболее успешен при изучении дисциплин, связанных с развитием коммуникативной компетенции (например, иностранный язык), а ярко выраженный интроверт будет с большой вероятностью наиболее успешен при изучении дисциплин, основанных на индивидуальной работе, связанных с экспериментом и наблюдением, исследовательской деятельности (информатика, точные и естественные науки).

Мотивацию также можно рассматривать в качестве предиктора академической успешности. Мотивы обучения можно разделить на две группы — внешние и внутренние. Если у обучающегося преобладает внешняя мотивация, он учится не ради саморазвития, а ради достижения целей, не связанных непосредственно с учебой (например, младший школьник учится для того, чтобы заслужить одобрение родителей, или старшеклассник учится для того, чтобы «в будущем много зарабатывать»). Внутренние мотивы — это мотивы, которые связаны непосредственно с учебой, при этом учеба рассматривается учеником как способ саморазвития. Преобладание внутренних мотивов с большой вероятностью повлечет за собой высокий уровень академической успешности, чего нельзя сказать о преобладании внешних мотивов.

Таким образом, на основании обзора основных теоретических подходов к предикторам академической успеваемости можно сделать следующий вывод: существует несколько групп предикторов академической успешности, в равной степени влияющих на школьные успехи ребенка. Для выявления основных предикторов академической успешности необходимо проводить комплексную психологическую диагностику обучающихся перед началом школьного обучения. Это поможет избежать проблем в обучении и развить у ребенка те качества, которые на момент диагностики оказались развитыми недостаточно.

ЛИТЕРАТУРА

1. Голубева Э.А. и др. Опыт комплексного исследования учащихся в связи с некоторыми проблемами дифференциации обучения // Вопросы психологии. 1991. № 2. С. 132-140. [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.voppsy.ru/issues/1991/912/912132.htm>
2. Гордеева Т.О. Мотивы учебной деятельности учащихся средних и старших классов современной массовой школы // Психология обучения. 2010. № 6. С. 17-32. [Электронный ресурс]. – URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_15189823_51562325.pdf

3. Гордеева Т.О. и др. Шкалы внутренней и внешней академической мотивации школьников // Психологическая наука и образование. 2017. Т. 22. № 2. С. 65-74. [Электронный ресурс]. – URL: https://psyjournals.ru/files/87076/pse_2017_n2_Gordeeva_et_al.pdf
4. Дружинин В.Н. Когнитивные способности: Структура. Диагностика. Развитие. – М.: Персе; СПб.: ИМАТОН, 2001. – 223 с.
5. Моросанова В.И. и др. Взаимосвязь психометрического интеллекта, осознанной саморегуляции учебной деятельности и академической успеваемости одаренных подростков // Вестник Московского университета. Серия 14: Психология. 2013. № 3. С. 18-32. [Электронный ресурс]. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vzaimosvyaz-psihometricheskogo-intellekta-ozoznannoy-samoregulyatsii-uchebnoy-deyatelnosti-i-akademicheskoy-uspevaemosti-odarennyh/viewer>
6. Щепланова Е.И. Особенности когнитивного и мотивационно-личностного развития одаренных старшеклассников // Вопросы психологии. 1999. № 6. С. 36-48. [Электронный ресурс]. – URL: http://www.voppsy.ru/journals_all/issues/1999/996/996036.htm

Я.А. ФРОЛОВ

Научный руководитель – М.В. КОЗУБ

НАРУШЕНИЕ ПРИВЯЗАННОСТИ ПРИ ДЕВИАЦИЯХ В ДЕТСКОМ ВОЗРАСТЕ

***Аннотация.** В данной статье мы рассмотрим что такое привязанность у детей, их стили и типы. Рассмотрим, что такое расстройство привязанности и их виды. Рассмотрим, как родитель может относиться к ребенку, и что из этого может получиться.*

***Ключевые слова:** привязанность, расстройства привязанности, виды расстройства привязанности, стили и типы привязанности.*

Ya. A. FROLOV

Scientific supervisor – M.V. KOZUB

ATTACHMENT DISORDERS DURING DEVIATIONS IN CHILDHOOD

***Abstract.** In this article we will look at what attachment is in children, their styles and types. Let's look at what attachment disorders are and their types. Let's consider how a parent can relate to a child, and what can come of it.*

***Key words:** attachment, attachment disorders, types of attachment disorders, styles and types of attachment.*

Девияция - это любое поведенческое отклонение от установленной социокультурной нормы.

Привязанность - это поиск и установление степени эмоциональной близости с значительно близким человеком, чаще всего с матерью. Привязанность находится в тесной связи с уровнем психического развития, поведения и благополучного развития, формирует отношение детей к окружающему миру и к себе. Так же она необходима ребенку для успешной адаптации, обеспечивая субъективное переживание безопасности и эмоциональной поддержки. Исследования показывают, что, чем надежнее привязанность ребенка к матери, тем успешнее проходит процесс отделения от родителей. Завершающим этапом процесса сепарации приходится на студенческий возраст, который является промежуточным при переходе человека от детства к взрослости [4].

Существует мнение, что при развитии личностных качеств человека привязанность к матери играет важную роль (Л.В. Андреева, Л.А. Котова, М.В. Назарова, Т.С. Плужникова и др.). Под личностными качествами человека следует понимать устойчивые способы поведения, свойственные конкретному человеку в различных жизненных ситуациях. К личностным качествам мы относим особенности темперамента и характера человека. Данные феномены являются основными в структуре психодинамики, они устанавливают формально-динамическую, процессуальную сторону психики человека [3].

Расстройства привязанности – Состояние, при котором у ребенка не формируется эмоциональная привязанность к родителям или лицам, их замещающим. Привязанность детей к их родителям или лицам, их замещающим имеет огромное значение для развития [6].

Виды расстройства привязанности у детей:

1. Дезингибированное (расторможенное).

При этом виде расстройства у детей нет нормальной избирательности по отношению к людям с которыми он общается. Социальные взаимодействия с незнакомыми людьми плохо модулированы. В младенчестве такие дети часто привязываются к незнакомым и малознакомым людям. В более старшем детском возрасте вступают в неразборчивые дружеские отношения и стараются привлечь внимание взрослых [5].

2. Ингибированное

У детей с таким видом привязанности социальное взаимодействие ингибировано (подавлено, заторможено), амбивалентно или могут быть сверхбдительные. Они могут реагировать на воспитателя приближением, избеганием, могут сопротивляться утешению или выказывать застывшую настороженность [3].

Таким детям не хватает эмоциональной отзывчивости, они могут агрессивно реагировать на свои страдания или другого человека.

Стили привязанности:

1. Надежная привязанность – появляется, тогда, когда материнская забота была направлена на удовлетворение потребностей ребенка и была последовательна [1].

Когда такой ребенок вырастает, он ощущает себя ценным и достойным заботы, а окружающих людей воспринимает, как безопасных и готовых помочь.

Данная привязанность, основанная на чувстве безопасности, с возрастом находит все более широкие спектры форм поведения, которые ребенок испытывает по отношению к родителям. Надежная привязанность реализуется в отношениях ребенка и родителя посредством взаимоуважения партнеров, взаимопонимания, и эмоциональном принятии [7].

В совместной деятельности и общении наблюдаются хороший уровень кооперации, высокая степень автономии и эмоциональной дифференциации ребенка. К сожалению, в условиях дома ребенка, данный тип привязанности встречается крайне редко.

2. Неадекватная привязанность появляется у детей непостоянной или непоследовательной заботе. Такие дети привыкают к тому, что не достойны внимания, а окружающим людям не стоит доверять [2].

Типы привязанности:

1. Избегающая привязанность – когда ребенок предпочитает успокаивать себя сам, не рассчитывая на помощь взрослого. Такие дети выглядят менее зависимы от матери, могут проявлять агрессию в отношении матери, может быть расстроен, когда она уходит, но не проявляет интереса, когда она возвращается [4].

Причиной избегающей привязанности становится эмоционально-отвергающая и несколько жестокая забота со стороны близкого человека. В результате этого формируется личностный тип так называемого «послушного ребенка» — конформный, уступчивый, тихий [2].

2. Амбивалентная привязанность характеризуется тем, что ребенку свойственна двойственность поведения. Дети могут требовать заботу, но при этом не доверять своему близкому человеку. Они выглядят тревожными, требовательными, расстраиваются, когда уходит близкий взрослый человек, но, когда он возвращается выгибаются у него на руках или обвисают в его объятьях. Таких детей очень трудно успокоить [6].

Причина формирования этой привязанности может быть непосредственная или хаотическая забота со стороны родителей.

Для такого ребенка характерно стремление контролировать или манипулировать взрослым, использование шантажа, угроз, взывание жалости. Они выбирают угрожающую или умиротворяющую стратегию воздействия на взрослого [7].

По мнению Криттенден П., крайней формой амбивалентной привязанности, является пугливо-соблазняющий тип. Пугливый тип допускает применение наказания ребенка при помощи физической и вербальной агрессии.

При угрожающе-параноидальном типе, у ребенка наблюдается низкий уровень базового доверия к миру, враждебность и ожиданием угрозы.

Поведение ребенка строится по принципу: «Все против меня, все враги, все хотят причинить мне вред, надо нанести удар первым» [1].

3. Реактивный тип привязанности характеризуется лабильностью, высокой степенью эмоциональной насыщенности отношений, неустойчивостью эмоциональных состояний. Ребенок с таким типом привязанности очень чувствителен к поощрениям, ждет от близкого взрослого подтверждения любви и испытывает повышенную потребность в ласке и одобрении.

4. Если у ребенка катастрофически не хватает заботы взрослого человека, если взрослый физически или эмоционально закрыт, или враждебен, и на него нельзя положиться, то у ребенка развивается дезорганизованный стиль привязанности [3].

Постоянная смена людей, которые будут заботиться о ребенке приводит к тому, что он не может понять, кто и как за ним будет ухаживать и можно ли ему доверять [5].

ЛИТЕРАТУРА

1. Ньюфелд Г., Матэ Г. Не упускайте своих детей. Почему родители должны быть важнее, чем ровесники. – Ресурс, 2015.
2. Нойброннер Д. Понимать детей. Путеводитель по теории привязанности Гордона Ньюфелда. – Ресурс, 2022.
3. Бриш К. Теория привязанности и воспитание счастливых людей. – Теревинф, 2017.
4. Петрановская Л.В. Тайная опора: привязанность в жизни ребенка. – АСТ, 2022.
5. Особенности эмоциональной привязанности у подростков [Электронный ресурс]. – URL: <http://rrpedagogy.ru/journal/article/1535/>
6. Типы привязанности у девиантных подростков [Электронный ресурс]. – URL: <https://na-journal.ru/4-2020-pedagogika/2743-tipy-privyazannosti-u-deviantnyh-podrostkov>
7. Девиантное поведение детей и подростков [Электронный ресурс]. – URL: <https://studfile.net/preview/4654214/page:5/>

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Абабий Полина Андреевна, обучающийся бакалавриата, Липецкий государственный педагогический университет имени П.П. Семенова-Тян-Шанского, Липецк (Россия)

Аношкина Наталья Леонидовна, кандидат биологических наук, доцент, Липецкий государственный педагогический университет имени П.П. Семенова-Тян-Шанского, Липецк (Россия)

Аношкина Полина Алексеевна, обучающийся бакалавриата, Липецкий государственный педагогический университет имени П.П. Семенова-Тян-Шанского, Липецк (Россия)

Берестнева Алина Геннадьевна, обучающийся бакалавриата, Липецкий государственный педагогический университет имени П.П. Семенова-Тян-Шанского, Липецк (Россия)

Боброва Дарина Романовна, обучающийся бакалавриата, Липецкий государственный педагогический университет имени П.П. Семенова-Тян-Шанского, Липецк (Россия)

Бутова Людмила Александровна, старший преподаватель, Липецкий государственный педагогический университет имени П.П. Семенова-Тян-Шанского, Липецк (Россия)

Бычкова Елена Семеновна, старший преподаватель, Липецкий государственный педагогический университет имени П.П. Семенова-Тян-Шанского, Липецк (Россия)

Верейкина Анна Андреевна, обучающийся бакалавриата, Липецкий государственный педагогический университет имени П.П. Семенова-Тян-Шанского, Липецк (Россия)

Вишнякова Екатерина Анатольевна, кандидат педагогических наук, директор центра психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи, Липецк (Россия)

Владимирова София Игоревна, обучающийся бакалавриата, Липецкий государственный педагогический университет имени П.П. Семенова-Тян-Шанского, Липецк (Россия)

Владыкина Ирина Владимировна, кандидат педагогических наук, доцент, Глазовский государственный инженерно-педагогический университет имени В.Г. Короленко, Глазов (Россия)

Войнова Елена Александровна, обучающийся магистратуры, Липецкий государственный педагогический университет имени П.П. Семенова-Тян-Шанского, Липецк (Россия)

Востриков Владимир Васильевич, учитель математики, МБОУ СОШ с. Верхний Ломовец, Верхний Ломовец (Россия)

Гриднева Татьяна Викторовна, обучающийся бакалавриата, Липецкий государственный педагогический университет имени П.П. Семенова-Тян-Шанского, Липецк (Россия)

Данковцев Олег Александрович, кандидат биологических наук, доцент, Липецкий государственный педагогический университет имени П.П. Семенова-Тян-Шанского, Липецк (Россия)

Долгих Ольга Николаевна, учитель-дефектолог, МБОУ №32, Липецк (Россия)

Долженко Анна Владимировна, кандидат фармацевтических наук, доцент, Глазовский государственный инженерно-педагогический университет имени В.Г. Короленко, Глазов (Россия)

Дормидонтов Роман Александрович, кандидат педагогических наук, доцент, Липецкий государственный педагогический университет имени П.П. Семенова-Тян-Шанского, Липецк (Россия)

Дрепина Алёна Андреевна, обучающийся бакалавриата, Липецкий государственный педагогический университет имени П.П. Семенова-Тян-Шанского, Липецк (Россия)

Екжанова Елена Анатольевна, доктор педагогических наук, профессор, Московский городской педагогический университет, Москва (Россия)

Елисеев Владимир Константинович, доктор педагогических наук, профессор, Липецкий государственный педагогический университет имени П.П. Семенова-Тян-Шанского, Липецк (Россия)

Еремина Анна Александровна, кандидат педагогических наук, доцент, Университет просвещения, Москва (Россия)

Еремина Екатерина Андреевна, обучающийся магистратуры, Липецкий государственный педагогический университет имени П.П. Семенова-Тян-Шанского, Липецк (Россия)

Ефремов Антон Альбертович, обучающийся магистратуры, Липецкий государственный педагогический университет имени П.П. Семенова-Тян-Шанского, Липецк (Россия)

Заболотникова Екатерина Владимировна, обучающийся бакалавриата, Липецкий государственный педагогический университет имени П.П. Семенова-Тян-Шанского, Липецк (Россия)

Зазерская Елена Владимировна, педагог-психолог, МБДОУ детский сад №3 «Радуга», Грязи (Россия)

Зайцева Екатерина Игоревна, обучающийся магистратуры, Липецкий государственный педагогический университет имени П.П. Семенова-Тян-Шанского, Липецк (Россия)

Зеева Любовь Александровна, обучающийся бакалавриата, Липецкий государственный педагогический университет имени П.П. Семенова-Тян-Шанского, Липецк (Россия)

Змитриченко Марина Валерьевна, обучающийся магистратуры, Липецкий государственный педагогический университет имени П.П. Семенова-Тян-Шанского, Липецк (Россия)

Казаручик Галина Николаевна, кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой специальных педагогических дисциплин, Брестский государственный университет имени А.С. Пушкина, Брест (Беларусь)

Климова Татьяна Владимировна, Южный федеральный университет, Ростов-на-Дону (Россия)

Козуб Марина Васильевна, кандидат педагогических наук, доцент, Липецкий государственный педагогический университет имени П.П. Семенова-Тян-Шанского, Липецк (Россия)

Комкова Елена Андреевна, обучающийся бакалавриата, Липецкий государственный педагогический университет имени П.П. Семенова-Тян-Шанского, Липецк (Россия)

Копцева Юлия Алексеевна, обучающийся магистратуры, Липецкий государственный педагогический университет имени П.П. Семенова-Тян-Шанского, Липецк (Россия)

Коробова Елена Николаевна, обучающийся бакалавриата, Липецкий государственный педагогический университет имени П.П. Семенова-Тян-Шанского, Липецк (Россия)

Коробова Мария Владимировна, кандидат педагогических наук, доцент, Липецкий государственный педагогический университет имени П.П. Семенова-Тян-Шанского, Липецк (Россия)

Корчак Елена Владимировна, кандидат педагогических наук, доцент, Глазовский Государственный Инженерно-Педагогический Университет имени В.Г. Короленко, Глазов (Россия)

Косыгина Елена Александровна, кандидат педагогических наук, доцент, Липецкий государственный педагогический университет имени П.П. Семенова-Тян-Шанского, Липецк (Россия)

Кувшинова Светлана Викторовна, обучающийся бакалавриата, Липецкий государственный педагогический университет имени П.П. Семенова-Тян-Шанского, Липецк (Россия)

Кусова Дарья Евгеньевна, обучающийся бакалавриата, Липецкий государственный педагогический университет имени П.П. Семенова-Тян-Шанского, Липецк (Россия)

Лавриненко Ирина Эмануиловна, учитель, Пассау (Германия)

Лазарева Мария Васильевна, доктор педагогических наук, доцент, Липецкий государственный педагогический университет имени П.П. Семенова-Тян-Шанского, Липецк (Россия)

Лазько Даниил Рудольфович, обучающийся, Балашовский институт (филиал) федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского, Балашов (Россия)

Ларина Анастасия Сергеевна, обучающийся бакалавриата, Липецкий государственный педагогический университет имени П.П. Семенова-Тян-Шанского, Липецк (Россия)

Левонюк Алла Евгеньевна, кандидат филологических наук, доцент, заведующий кафедрой педагогики начального образования, Брестский государственный университет имени А.С. Пушкина, Брест (Беларусь)

Лейба Ирина Станиславовна, обучающийся магистратуры, Липецкий государственный педагогический университет имени П.П. Семенова-Тян-Шанского, Липецк (Россия)

Леонтьев Олег Игоревич, преподаватель, Казанский (Приволжский) федеральный университет, Казань (Россия)

Лоторева Любовь Андреевна, обучающийся магистратуры, Липецкий государственный педагогический университет имени П.П. Семенова-Тян-Шанского, Липецк (Россия)

Лунева Дарья Юрьевна (учитель, МБОУ Лицей с. Долгоруково; ассистент, Липецкий государственный педагогический университет имени П.П. Семенова-Тян-Шанского, Липецк (Россия)

Лученкова Марина Анатольевна, кандидат педагогических наук, доцент, Балашовский институт (филиал) федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского, Балашов (Россия)

Магомедова Елена Анатольевна, кандидат юридических наук, доцент, Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского, Калуга (Россия)

Матвеева Светлана Владимировна, кандидат педагогических наук, доцент, Балашовский институт (филиал) федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского, Балашов (Россия)

Матчина Алина Александровна, обучающийся бакалавриата, Липецкий государственный педагогический университет имени П.П. Семенова-Тян-Шанского, Липецк (Россия)

Меремьянина Александра Ивановна, кандидат педагогических наук, доцент, Липецкий государственный педагогический университет имени П.П. Семенова-Тян-Шанского, Липецк (Россия)

Мещерякова Наталья Юрьевна, обучающийся магистратуры, Липецкий государственный педагогический университет имени П.П. Семенова-Тян-Шанского, Липецк (Россия)

Мирошниченко Ирина Леонидовна, кандидат педагогических наук, доцент, Глазовский государственный инженерно-педагогический университет им. В.Г. Короленко, Глазов (Россия)

Мосьпан Татьяна Яковлевна, обучающийся аспирантуры, Московский городской педагогический университет, логопед, преподаватель-исследователь, Национальный Медицинский Исследовательский Центр Здоровья Детей Минздрава РФ Москва (Россия)

Назарова Виктория Сергеевна, обучающийся бакалавриата, Липецкий государственный педагогический университет имени П.П. Семенова-Тян-Шанского, Липецк (Россия)

Назирова Анна Анатольевна, кандидат биологических наук, доцент, Липецкий государственный педагогический университет имени П.П. Семенова-Тян-Шанского, Липецк (Россия)

Нечаева Дарья Сергеевна, обучающийся, Балашовский институт (филиал) федерального государственного бюджетного образовательного учреждения выс-

шего образования Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н. Г. Чернышевского, Балашов (Россия)

Никитина Юлия Максимовна, обучающийся магистратуры, Липецкий государственный педагогический университет имени П.П. Семенова-Тян-Шанского, Липецк (Россия)

Новиков Евгений Вячеславич, обучающийся аспирантуры, Липецкий государственный педагогический университет имени П.П. Семенова-Тян-Шанского, Липецк (Россия)

Овсяник Дарья Александровна, обучающийся магистратуры, Липецкий государственный педагогический университет имени П.П. Семенова-Тян-Шанского, Липецк (Россия)

Павлов Иван Сергеевич, обучающийся аспирантуры, Липецкий государственный педагогический университет имени П.П. Семенова-Тян-Шанского, Липецк (Россия)

Петренко Юлия Сергеевна, обучающийся бакалавриата, Липецкий государственный педагогический университет имени П.П. Семенова-Тян-Шанского, Липецк (Россия)

Пикалова Ирина Владимировна, обучающийся бакалавриата, Липецкий государственный педагогический университет имени П.П. Семенова-Тян-Шанского, Липецк (Россия)

Пирязева Марина Владимировна, ассистент, Липецкий государственный педагогический университет имени П.П. Семенова-Тян-Шанского, Липецк (Россия)

Позднякова Ксения Владимировна, обучающийся магистратуры, Государственный университет просвещения, Москва (Россия)

Поленникова Яна Олеговна, обучающийся бакалавриата, Липецкий государственный педагогический университет имени П.П. Семенова-Тян-Шанского, Липецк (Россия)

Птанская Анастасия Александровна, обучающийся бакалавриата, Липецкий государственный педагогический университет имени П.П. Семенова-Тян-Шанского, Липецк (Россия)

Романова Юлия Владимировна, кандидат педагогических наук, доцент, Липецкий государственный педагогический университет имени П.П. Семенова-Тян-Шанского, Липецк (Россия)

Рудакова Мария Алексеевна, обучающийся магистратуры, Государственный университет просвещения, Москва (Россия)

Сергеев Сергей Сергеевич, обучающийся магистратуры, Липецкий государственный педагогический университет имени П.П. Семенова-Тян-Шанского, Липецк (Россия)

Скачкова Татьяна Александровна, обучающийся бакалавриата, Липецкий государственный педагогический университет имени П.П. Семенова-Тян-Шанского, Липецк (Россия)

Скидело Ольга Сергеевна, учитель русского языка и литературы, учитель-логопед, Государственное Казенное Общеобразовательное Учреждение Ростовской Области «Зерноградская Специальная Школа-Интернат», Зерноград (Россия)

Скочедубова Татьяна Викторовна, учитель-дефектолог, МБОУ №32, Липецк (Россия)

Стрельникова Анастасия Алексеевна, обучающийся бакалавриата, Липецкий государственный педагогический университет имени П.П. Семенова-Тян-Шанского, Липецк (Россия)

Татьянина Надежда Александровна, обучающийся магистратуры, Липецкий государственный педагогический университет имени П.П. Семенова-Тян-Шанского, Липецк (Россия)

Терентьев Денис Евгеньевич, обучающийся, Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского, Калуга (Россия)

Торсунова Элина Рафаэльевна, кандидат педагогических наук, доцент, Пермский филиал Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации, Пермский государственный аграрно-технологический университет имени академика Д.Н. Прянишникова, Пермь (Россия)

Тучкова Ирина Геннадьевна, старший преподаватель, Государственный Университет Управления, Москва (Россия)

Филатова Наталья Витальевна, обучающийся бакалавриата, Липецкий государственный педагогический университет имени П.П. Семенова-Тян-Шанского, Липецк (Россия)

Фролов Ярослав Александрович, обучающийся, бакалавриата Липецкий государственный педагогический университет имени П.П. Семенова-Тян-Шанского, Липецк (Россия)

Хаузер Елена, учитель дефектолог, логопед, центр «Логопед плюс», Минск (Беларусь)

Хорошилова Татьяна Борисовна, кандидат педагогических наук, доцент, Липецкий государственный педагогический университет имени П.П. Семенова-Тян-Шанского, Липецк (Россия)

Цверкун Юлия Борисовна, кандидат филологических наук, доцент, Московский государственный институт международных отношений (университет) Министерства иностранных дел Российской Федерации (Одинцовский филиал), Одинцово (Россия)

Чеглова Арина Сергеевна, обучающийся магистратуры, Липецкий государственный педагогический университет имени П.П. Семенова-Тян-Шанского, Липецк (Россия)

Челноков Никита Андреевич, обучающийся магистратуры, Липецкий государственный педагогический университет имени П.П. Семенова-Тян-Шанского, Липецк (Россия)

Чиркина Анна Павловна, обучающийся магистратуры, Липецкий государственный педагогический университет имени П.П. Семенова-Тян-Шанского, Липецк (Россия)

Чувикина Анастасия Витальевна, обучающийся бакалаврита, Липецкий государственный педагогический университет имени П.П. Семенова-Тян-Шанского, Липецк (Россия)

Шестакова Мария Александровна, обучающийся бакалавриата, Липецкий государственный педагогический университет имени П.П. Семенова-Тян-Шанского, Липецк (Россия)

Шиловских Полина Александровна, обучающийся бакалавриата, Липецкий государственный педагогический университет имени П.П. Семенова-Тян-Шанского, Липецк (Россия)

Щербакова Наталья Валентиновна, учитель-дефектолог, МБОУ №32, Липецк (Россия)

Юркова Николь Юрьевна, обучающийся бакалавриата, Липецкий государственный педагогический университет имени П.П. Семенова-Тян-Шанского, Липецк (Россия)

СОДЕРЖАНИЕ

Раздел 1. ОСНОВНЫЕ ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ И В МИРЕ

Вишнякова Е.А., Козуб М.В. Системные подходы к получению образования обучающимися с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью в Липецкой области	3
Казаручик Г.Н. Подготовка педагога в условиях реализации принципа инклюзии в образовании.....	8
Лейба И.С., Елисеев В.К. Наркомания как вид аддиктивного поведения... ..	12
Матвеева С.В., Лазько Д.Р. Основы профессионально-педагогического образования в России.....	15
Мещерякова Н.Ю. Психологические факторы, влияющие на удовлетворенную деятельность студентов в университете.....	19
Назарова В.С. Влияние синдрома эмоционального выгорания педагога на успешность учеников в условиях общего образования.....	23
Поленникова Я.О., Косыгина Е.А. Трудности учения в школе как предмет междисциплинарного изучения.....	27
Торсунова Э.Р. О формировании цифровой компетентности студентов в процессе изучения математики	30
Филатова Н.В., Коробова М.В. Влияние семьи на социализацию личности ребенка.....	35
Чиркина А.П. Особенности формирования социально-ориентированного поведения у одаренных подростков.....	37
Чувикина А.В., Козуб М.В. Использование педагогических приёмов при формировании навыков коммуникативного общения у старших дошкольников с задержкой психического развития.....	40

Раздел 2. ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ КОМПЕТЕНЦИИ ПЕДАГОГА В УСЛОВИЯХ ГУМАНИЗАЦИИ, ИНДИВИДУАЛИЗАЦИИ И ПЕРСОНАЛИЗАЦИИ ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Бычкова Е.С. Особенности взаимодействия педагога-психолога с родителями, воспитывающими ребенка с нарушениями эмоционально-волевой сферы.....	45
Войнова Е.А. Психолого-педагогическая компетентность учителя-логопеда в развитии лексической стороны речи у дошкольников с ОНР с использованием игровых технологий.....	49
Екжанова Е.А. Совершенствование профессиональных компетенций педагога в формировании детского коллектива.....	53

Зайцева Е.И., Елисеев В.К. Особенности личности несовершеннолетних суицидентов.....	56
Зазерская Е.В. Роль педагога-психолога в преодолении негативных установок родителей как метод предупреждения эмоциональной нестабильности воспитанников.....	61
Змитриченко М.В. Психолого-педагогическая компетентность учителя-логопеда в коррекции нарушений звукопроизношения у дошкольников с фонетико-фонематическим недоразвитием средствами игровых технологий.....	63
Копцева Ю.А. Влияние эмоционального интеллекта на формирование межличностных отношений подростков.....	67
Лоторева Л.А., Чеглова А.С. Проблемы логопедической работы по формированию эмоционально-оценочной лексики у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.....	71
Меремьянина А.И. Профессиональная компетентность современного педагога как фактор повышения качества образования и воспитания обучающихся.....	75
Мещерякова Н.Ю. Экзистенциально-гуманистическое направление в понимании отклоняющегося поведения.....	81
Мирошниченко И.Л. Разделение труда при оценке результативности воспитательной работы в образовательной организации.....	85
Назарова В.С., Романова Ю.В. Актуальность применения педагогами навыков создания ситуации успеха в условиях индивидуализации процесса образования.....	89
Нечаева Д.С. Наставничество как условие повышения профессиональной компетентности педагога.....	91
Новиков Е.В. Содержание интегрированных уроков алгебры в старших классах.....	94
Челноков Н.А., Данковцев О.А. Особенности социокультурной адаптации современных студентов.....	98

Раздел 3. ЦИФРОВАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ПЕДАГОГА В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ВУЗЕ И ШКОЛЕ

Аношкина Н.Л., Аношкина П.А. Дистанционное обучение как успешно развивающееся средство образования современности.....	101
Бутова Л.А., Матчина А.А. Значение цифровой компетентности педагога в современной школе: вызовы и возможности.....	104
Долженко А.В., Владыкина И.В. Формирование практических умений и навыков при работе с цифровой лабораторией «Bitronicslab» на базе педагогического кванториума при изучении одного из разделов биологии.....	107
Екжанова Е.А., Климова Т.В. Интеграция инструментов и технологий искусственного интеллекта в систему формирования профессиональных компетенций студентов-дефектологов.....	113

Корчак Е.В. Реализация системно-деятельностного подхода в обучении в условиях цифровизации образовательного процесса в школе.....	117
Леонтьев О.И. Проблемы онлайн общения преподавателей и студентов в условиях цифровизации образовательного процесса в вузе и пути их возможного решения.....	119
Мосъпан Т.Я. Повышение профессиональной компетентности педагогов в on-line сопровождении родителей.....	123
Пирязева М.В., Шиловских П.А. К вопросу об использовании технологий дополненной реальности и искусственного интеллекта в образовательной деятельности.....	129
Терентьев Д.Е. Особенности цифровых компетенций педагога в условиях цифровизации образовательного процесса.....	133
Тучкова И.Г. Цифровая грамотность современного преподавателя вуза	136
Цверкун Ю.Б. Обучение аудированию на занятиях по английскому языку в вузе в условиях цифровизации.....	139

Раздел 4. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ УЧИТЕЛЯ КАК ФАКТОР АКАДЕМИЧЕСКОЙ УСПЕШНОСТИ УЧАЩИХСЯ С ТРУДНОСТЯМИ В ОБУЧЕНИИ

Бутова Л.А., Гриднева Т.В. Применение кейс-технологий в коррекции трудностей обучения младших школьников с особыми образовательными потребностями.....	143
Верейкина А.А., Коробова М.В. Подростковый алкоголизм и наркомания	145
Владимирова С.И., Бычкова Е.С. Стратегии решения психологических проблем родителей детей с инвалидностью.....	148
Востриков В.В. Психолого-педагогическая компетентность учителя как условие успешности реализации педагогического процесса в школе.....	151
Долгих О.Н. Компетентность педагога-дефектолога в развитии внимания младших школьников с нарушением интеллекта.....	153
Дрепина А.А., Коробова М.В. Формирование личностной и социальной идентичности у подростков.....	156
Заболотникова Е.В., Романова Ю.В. Влияние проявления тревожности на успешность учебной деятельности.....	158
Зеева Л.А. Особенности психолого-педагогического сопровождения учащихся с трудностями в обучении.....	161
Косыгина Е.А., Лунева Д.Ю., Комкова Е.А. Изучение индивидуальных особенностей учащихся, имеющих трудности в обучении.....	164
Ларина А.С., Романова Ю.В. Влияние процесса активизации внимания на успеваемость младших школьников.....	168
Лейба И.С., Романова Ю.В. Влияние индивидуально-психологических особенностей личности подростков на формирование различных форм аддиктивного поведения.....	172
Никитина Ю.М., Елисеев В.К. Типология и факторы возникновения отклоняющегося поведения.....	175

Овсяник Д.А., Дормидонтов Р.А. Роль специальных компетенций педагога-психолога в коррекции детско-родительских отношений в семьях подростков с асоциальным поведением, испытывающих трудности в обучении.....	178
Петренко Ю.С., Романова Ю.В. Влияние психолого-педагогической компетентности учителя на преодоление школьной неуспешности у обучающихся.....	182
Петренко Ю.С., Бутова Л.А. Формирование коммуникативных навыков младших школьников с ЗПР как фактор профилактики школьной неуспешности.....	185
Павлов И.С., Елисеев В.К. Эмпатия и самоконтроль как ценностные компоненты инклюзивного образования.....	188
Птанская А.А. Влияние психологической готовности к школе на процесс адаптации первоклассников к новым социальным условиям.....	192
Скачкова Т.А., Коробова М.В. Психологические условия развития ребёнка в раннем возрасте.....	196
Скидело О.С. Проблема развития коммуникативной компетенции у старших школьников с дислексией.....	198
Скочедубова Т.В. Развитие познавательной активности учащихся с умственной отсталостью.....	205
Татьянина Н.А. Психологическая сущность агрессивности в личностной характеристике девиантного поведения.....	208
Хаузер Е., Лавриненко И. Повышение академической успешности школьников с СДВГ через музыкальное воспитание.....	212
Шестакова М.А., Коробова М.В. Возникновение и преодоление одиночества.....	216
Щербакова Н.В. Психолого-педагогическая компетентность педагога-дефектолога в развитии познавательной сферы детей с особыми образовательными потребностями через сенсомоторную деятельность.....	218
Юркова Н.Ю., Коробова М.В. Психология тревожности у детей старшего дошкольного возраста.....	221

**Раздел 5. ОРГАНИЗАЦИЯ ПРОФИЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ
В ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КЛАССАХ
КАК ПЕРВАЯ СТУПЕНЬ НЕПРЕРЫВНОГО
ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Боброва Д.Р., Хорошилова Т.Б. Из педагогического класса в педагогическую профессию (опыт обучения в психолого-педагогическом классе).....	224
Лулева Д.Ю. Из практического опыта реализации проекта «Психолого-педагогический класс».....	227
Пирязева М.В. Реализация инициативы «Психолого-педагогический класс» в рамках профессиональной ориентации выпускников на педагогические профессии.....	230

<i>Хорошилова Т.Б.</i> Интерактивные методы как средство обучения «Основам вожатской деятельности» в психолого-педагогическом классе...	233
---	-----

**Раздел 6. НЕЙРОКОГНИТИВНЫЕ МЕХАНИЗМЫ
В ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ
И ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ШКОЛЬНЫХ ПРАКТИКАХ**

<i>Берестнева А.Г.</i> Подходы к рассмотрению трудностей в освоении образовательной программы в школьном возрасте.....	236
<i>Бутова Л.А., Коробова Е.Н.</i> Приемы оптимизации и развития внимания как условия преодоления школьной неуспеваемости ученика.....	238
<i>Бутова Л.А., Кувшинова С.В.</i> Недостаточно развитое понятийное мышление как причина трудностей в обучении детей.....	241
<i>Ермина А.А., Рудакова М.А., Позднякова К.А.</i> Формирование коммуникативных навыков у младших школьников с расстройствами аутистического спектра в процессе внеурочной деятельности.....	246
<i>Ермина Е.А.</i> Малый фольклор в системе логопедической работы по формированию пространственных и временных представлений у дошкольников с ОНР.....	249
<i>Ефремов А.А., Козуб М.В.</i> Влияние доминирующего когнитивного стиля на выбор стратегии поведения в конфликтной ситуации.....	252
<i>Копцева Ю.А.</i> Биологические и социально-психологические причины девиантного поведения.....	257
<i>Косыгина Е.А., Лунева Д.Ю., Кусова Д.Е.</i> Сотрудничество школы и семьи в процессе преодоления трудностей в обучении школьника.....	261
<i>Косыгина Е.А., Лунева Д.Ю., Стрельникова А.А.</i> Левшество как фактор риска трудностей учения в школе.....	264
<i>Косыгина Е.А., Назирова А.А., Абабий П.А.</i> Нейропсихологический подход к коррекции трудностей в обучении младших школьников.....	267
<i>Левонюк А.Е.</i> Особенности нарушений навыка чтения и письма у детей младшего школьного возраста.....	269
<i>Пикалова И.В.</i> Развитие памяти у младших школьников как одно из составляющих профилактики школьной неуспешности.....	278
<i>Пикалова И.В.</i> Специфика психолого-педагогической коррекции самооценки у дошкольников с задержкой психического развития в условиях инклюзивного образования.....	281
<i>Сергеев С.С., Дормидонтов Р.А.</i> Когнитивные и личностные предикторы академической успешности.....	286
<i>Фролов Я.А.</i> Нарушение привязанности при девиациях в детском возрасте.....	289
<i>Сведения об авторах.....</i>	293

Научное издание

**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

Подписано в печать 29.11. 2023 г.

Формат 60x84 1/16.

Бумага для
копировальной техники

Гарнитура
Timse New Roman

20,2 п. л.

Тираж 100 экземпляров.

Заказ № 2024.

Федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего образования
«Липецкий государственный педагогический
университет имени П.П. Семенова-Тян-Шанского»
398020, г. Липецк, ул. Ленина, 42

Отпечатано в отделе редакционно-печатной деятельности
ЛГПУ имени П.П. Семенова-Тян-Шанского
398020, г. Липецк, ул. Ленина, 42