

МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ  
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ  
Кузбасский гуманитарно-педагогический институт  
федерального государственного бюджетного образовательного  
учреждения высшего образования  
«Кемеровский государственный университет»

**НАЦИОНАЛЬНАЯ НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКАЯ  
КОНФЕРЕНЦИЯ  
«ЛИЧНОСТНОЕ РАЗВИТИЕ: СОЦИОКУЛЬТУРНЫЕ  
И ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ»**

**СБОРНИК НАУЧНЫХ СТАТЕЙ**

Текстовое электронное издание

Новокузнецк  
2022

© Авторы, 2022  
©Кузбасский гуманитарно-педагогический  
институт федерального государственного  
бюджетного образовательного учреждения  
высшего образования «Кемеровский  
государственный университет», 2022  
ISBN 97858353 2505 4

УДК 373+159.9

ББК 74.1+74.2+74.4+88.4

Издается по решению методической комиссии факультета психологии и педагогики Кузбасского гуманитарно-педагогического института ФГБОУ ВО «Кемеровский государственный университет» (протокол № 3 от 28.11.2022г.)

**Редакционная коллегия:**

*Алонцева А.И.*, канд. психол. наук;

*Колтунова А.А.*, канд. биол. наук;

*Лукьянченко И.В.*, канд. пед. наук;

*Налимова Т.А.*, канд. пед. наук.

**«Личностное развитие: социокультурные и образовательные аспекты», Национальная научно-практическая конференция (2022; Новокузнецк).** Национальная научно-практическая конференция «Личностное развитие: социокультурные и образовательные аспекты, 1-31 октября 2022 г. : сб. науч. ст. : текст. электрон. изд. / под ред. А. И. Алонцевой, А. А. Колтуновой, И. В. Лукьянченко, Т. А. Налимовой ; М-во науки и высшего образования Рос. Федерации, Кузбасский гум.-пед. инст. Кемеров. гос. ун-та. – Электрон. текст дан. – Новокузнецк : КГПИ КемГУ, 2022. – 1 электрон. опт. диск (CD-R). – ISBN 97858353 2505 4

В сборнике опубликованы статьи участников национальной научно-практической конференции «Личностное развитие: социокультурные и образовательные аспекты», состоявшейся 1- 31 октября 2022 г. по следующим научным направлениям: современное образование через призму инноваций; младший школьник: развитие, воспитание и образование; психолого-педагогические условия организации педагогического процесса; психолого-педагогическое сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья; логопедическая помощь в условиях специального и инклюзивного образования: традиции и инновации; психология безопасности личности в образовательном пространстве и профессиональной деятельности.

*Материалы изданы в авторской редакции на русском языке. Мнение редколлегии и организационного комитета национальной конференции может не совпадать с мнением авторов материалов, опубликованных в сборнике тезисов.*

© Авторы, 2022

©Кузбасский гуманитарно-педагогический институт федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Кемеровский государственный университет», 2022  
ISBN 97858353 2505 4

## СОДЕРЖАНИЕ

### РАЗДЕЛ I. СОВРЕМЕННОЕ ОБРАЗОВАНИЕ ЧЕРЕЗ ПРИЗМУ ИННОВАЦИЙ

<i>Быстрова Т.Ю., Тихонова И.В.</i> НАСТАВНИЧЕСТВО КАК ФОРМА МЕТОДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ С МОЛОДЫМИ СПЕЦИАЛИСТАМИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ.....	10
<i>Глушич К.А., Чувашова И.А.</i> ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПРОБЛЕМЫ ОСОБЕННОСТЕЙ МОТИВАЦИОННО-ПОТРЕБНОСТНОЙ СФЕРЫ УЧИТЕЛЕЙ НА РАЗНЫХ СТАДИЯХ ПРОФЕССИОНАЛИЗАЦИИ.....	15
<i>Керносова Н.В.</i> ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЦИФРОВЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ В ПОДГОТОВКЕ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА.....	20
<i>Кротова Н.А.</i> МОДЕЛЬ УПРАВЛЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫМ РАЗВИТИЕМ ПЕДАГОГА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ ШКОЛЫ.....	26
<i>Лямкина Л.С.</i> СТУДЕНЧЕСКОЕ СОУПРАВЛЕНИЕ КАК ЭФФЕКТИВНАЯ МОДЕЛЬ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ С МОЛОДЁЖНЫМИ ЛИДЕРАМИ.....	34
<i>Чувашов Е.А.</i> ИЗ ОПЫТА ПОДГОТОВКИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ.....	40

### РАЗДЕЛ II. МЛАДШИЙ ШКОЛЬНИК: РАЗВИТИЕ, ВОСПИТАНИЕ И ОБРАЗОВАНИЕ

<i>Берина И.А., Елескина Н.Г., Кордешова Е.А., Михайлова Т.В., Стародубцева Н.В.</i> ОРГАНИЗАЦИЯ СОВРЕМЕННОГО УРОКА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ В АСПЕКТЕ ТРЕБОВАНИЙ ФГОС НОО.....	45
<i>Ефименко С.О., Макарова О.В.</i> РАЗВИТИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ПРОВЕДЕНИЯ ДИДАКТИЧЕСКИХ ИГР НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ.....	52
<i>Жилина И.А.</i> СТАНОВЛЕНИЕ СУБЪЕКТНОЙ ПОЗИЦИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА.....	56
<i>Инкина С.Г.</i> ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В АДАПТАЦИОННЫЙ ПЕРИОД.....	64
<i>Климова Т.С., Фурина О.В.</i> ПРАКТИЧЕСКИЕ ПРИЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКОВ СМЫСЛОВОГО ЧТЕНИЯ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ.....	71

### РАЗДЕЛ III. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ОРГАНИЗАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЦЕССА

<i>Бутакова Н.Г., Гук Ю.В., Каширина И.А., Скворцова И.Н.</i> ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ ПО ОРГАНИЗАЦИИ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ С СЕМЬЯМИ ВОСПИТАННИКОВ В ВОПРОСАХ ФОРМИРОВАНИЯ ПОТРЕБНОСТИ У РЕБЁНКА ОБЩЕНИЯ С КНИГОЙ, КУЛЬТУРЫ ЧТЕНИЯ .....	77
---	----

<b>Васина Ю.Н., Москвина Т.В., Хорина Л.М.</b> ОРГАНИЗАЦИЯ СОЦИАЛЬНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ КАК ЭФФЕКТИВНОГО СРЕДСТВА ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ.....	81
<b>Викторова И.С., Козлова Н.А.</b> ОПЫТ РЕАЛИЗАЦИИ ДОПОЛНИТЕЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ ПО ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОМУ ВОСПИТАНИЮ ДОШКОЛЬНИКОВ «ДОБРЫЕ СКАЗКИ».....	88
<b>Вит О.Н., Цымбалюк О.А.</b> СЮЖЕТНО – РОЛЕВАЯ ИГРА КАК СРЕДСТВО ПРИОБЩЕНИЯ ДЕТЕЙ К МИРУ ПРОФЕССИЙ.....	92
<b>Глухова Н.С., Тренькаева О.С.</b> ФОРМИРОВАНИЕ ОСНОВ БЕЗОПАСНОСТИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА, КАК ЧАСТЬ ОБЩЕЙ КУЛЬТУРЫ ЛИЧНОСТИ ДОШКОЛЬНИКА.....	97
<b>Горюнова Ж.В., Кречетова А.П.</b> ДИАГНОСТИКА ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ ДЕТЕЙ К ОБУЧЕНИЮ В ШКОЛЕ.....	102
<b>Госькова А.С.</b> РАЗВИТИЕ ЭМПАТИИ ДЕТЕЙ ПОДГОТОВИТЕЛЬНОЙ К ШКОЛЕ ГРУППЫ.....	106
<b>Зырянова Р.С.</b> ОЗНАКОМЛЕНИЕ ДЕТЕЙ И ЛИЦ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ С ИСТОРИЕЙ, КУЛЬТУРОЙ И ДОСТОПРИМЕЧАТЕЛЬНОСТЯМИ РОДНОГО ГОРОДА ЧЕРЕЗ РЕАЛИЗАЦИЮ ПРОЕКТА «ПУТЕШЕСТВИЕ ПО ГОРОДУ «Н» ПРОДОЛЖЕНИЕ...».....	114
<b>Иванова С.Ю.</b> ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ РАЗВИВАЮЩЕЙ ПРЕДМЕТНО-ПРОСТРАНСТВЕННОЙ СРЕДЫ ПО КОМПЛЕКСНОЙ ПРОГРАММЕ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ «ОТ РОЖДЕНИЯ ДО ШКОЛЫ».....	120
<b>Кадоchnikова Н.Г., Рослова Т.Ю.</b> СИСТЕМА ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ПРАВИЛАМ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ В МУНИЦИПАЛЬНОМ БЮДЖЕТНОМ ДОШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ «ДЕТСКИЙ САД № 27 «СЕМИЦВЕТИК» Г. ЮРГИ .....	123
<b>Конева Ю.С., Полеваева М.Н.</b> РИСОВАНИЕ ПЕСКОМ КАК ЭФФЕКТИВНАЯ ФОРМА РАБОТЫ С ДЕТЬМИ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА.....	129
<b>Крюкова Е.А., Рыжкова Н.А.</b> РАЗВИТИЕ МЕЖПОЛУШАРНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ У ВОСПИТАННИКОВ МЛАДШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА .....	132
<b>Лаптева Ю.А.</b> КУЛЬТУРНО-ИСТОРИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ПРОБЛЕМЫ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ В РАБОТАХ Л.С. ВЫГОТСКОГО.....	136
<b>Майорова К.С.</b> ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ОРГАНИЗАЦИИ АДАПТАЦИИ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА К ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ.....	144
<b>Савинская К.С., Толкачева Т.А.</b> ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДА НАГЛЯДНОГО МОДЕЛИРОВАНИЯ В РАЗВИТИИ СВЯЗНОЙ РЕЧИ ДЕТЕЙ.....	149

<b>Смирнова Е.А., Унжакова Т.В.</b> ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МНОГОФУНКЦИОНАЛЬНЫХ ДИДАКТИЧЕСКИХ ПОСОБИЙ ИЗ ФЕТРА В ОРГАНИЗАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЦЕССА С ДЕТЬМИ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА .....	153
<b>Фоминцева А.В.</b> ОРГАНИЗАЦИЯ ПРЕДМЕТНО-РАЗВИВАЮЩЕЙ СРЕДЫ В ГРУППЕ РАННЕГО ВОЗРАСТА В СООТВЕТСТВИИ С ФГОС ДО.....	158
<b>Хмылева О.А., Шолпан И.А.</b> ДЕТСКОЕ КНИГОИЗДАТЕЛЬСТВО КАК ОДНА ИЗ ФОРМ ПРИОБЩЕНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ К МИРУ КНИГ .....	167

#### **РАЗДЕЛ IV. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ**

<b>Агунова В.В.</b> РАЗВИТИЕ ВОООБРАЖЕНИЯ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ.....	171
<b>Бардакова К.Д.</b> ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ ОБЩЕНИЯ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ В СЮЖЕТНО – РОЛЕВОЙ ИГРЕ.....	175
<b>Буданцева А.А., Козлова О.В., Кравченко Ю.В.</b> СИСТЕМА КОРРЕКЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В ДОШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ .....	179
<b>Дьякова Ю.И.</b> ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КОМПЛЕКСА НЕЙРОПСИХОЛОГИЧЕСКИХ УПРАЖНЕНИЙ В РАБОТЕ ПЕДАГОГА С ДЕТЬМИ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ.....	183
<b>Кутрань О.Н., Персикова Е.Н.</b> РАЗВИТИЕ ПРЕДМЕТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ КАК ОДНО ИЗ УСЛОВИЙ СОЦИАЛЬНО-БЫТОВОГО ОРИЕНТИРОВАНИЯ.....	187
<b>Луцишина К.А.</b> ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДОВ АВА-ТЕРАПИИ НА ИНДИВИДУАЛЬНЫХ КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩИХ ЗАНЯТИЯХ С ОБУЧАЮЩИМИСЯ С РАСТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА.....	194
<b>Масленникова Е.В., Лукьянченко И.В.</b> РАЗВИТИЕ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЯМИ ИНТЕЛЛЕКТА В СЮЖЕТНО-РОЛЕВОЙ ИГРЕ .....	200
<b>Образцова К.М., Перевозкина Ю.М.</b> СПЕЦИФИКА РАЗВИТИЯ САМОСОЗНАНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ.....	204

**РАЗДЕЛ V. ЛОГОПЕДИЧЕСКАЯ ПОМОЩЬ В УСЛОВИЯХ  
СПЕЦИАЛЬНОГО И ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ:  
ТРАДИЦИИ И ИННОВАЦИИ**

- Бунятова В.Э., Палкина Л.С.* ДИДАКТИЧЕСКАЯ ИГРА КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКОВ СЛОВОИЗМЕНЕНИЯ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ ТРЕТЬЕГО УРОВНЯ.....210
- Гребенщикова Т.В., Чувашова И.А.* ИСПОЛЬЗОВАНИЕ НЕЙРОПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ИГР И УПРАЖНЕНИЙ В КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЕ С ДЕТЬМИ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ДИЗАРТРИЕЙ.....215
- Гува С.М., Копылова Е.С., Ротэрмель В.А.* ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ДЛЯ СНЯТИЯ ПСИХОЭМОЦИОНАЛЬНОГО НАПРЯЖЕНИЯ У ДЕТЕЙ С РЕЧЕВЫМИ НАРУШЕНИЯМИ .....223
- Гува С.М., Копылова Е.С., Ротэрмель В.А.* ВОЛШЕБНЫЙ РИТМ: ЛОГОРИТМИКА КАК ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩАЯ ТЕХНОЛОГИЯ В РАБОТЕ УЧИТЕЛЕЙ-ЛОГОПЕДОВ С ДЕТЬМИ СРЕДНЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА.....228
- Гулевич Е.Н., Лукьянченко И.В.* СКАЗКА КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ СВЯЗНОЙ РЕЧИ ДЕТЕЙ 4-5 ЛЕТ С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ.....232
- Гулевская Н.Н., Солопёнок Л.О., Шаляпина А.В.* ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕГО ИГРОВОГО КОМПЛЕКСА «ЛОГОТВИСТЕР» В РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ .....237
- Гучигова Л.У.* ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩИХ УПРАЖНЕНИЙ В РАБОТЕ ЛОГОПЕДА ПО ПРЕДУПРЕЖДЕНИЮ ОПТИЧЕСКОЙ ДИСГРАФИИ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ ТРЕТЬЕГО УРОВНЯ.....241
- Зеленина О.С., Костикова Д.А.* ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ РУКОВОДСТВО СЮЖЕТНО-РОЛЕВОЙ ИГРОЙ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ.....246
- Ковалева Д.Ю., Панченко Л.А., Шахворост Ю.В.* ОПЫТ РЕАЛИЗАЦИИ ПРОГРАММЫ «ЗЕЛЕНЫЙ ОГОНЕК. ОБУЧЕНИЕ ПРАВИЛАМ ДОРОЖНОГО ДВИЖЕНИЯ» В РАБОТЕ С ДЕТЬМИ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ.....251
- Попова Г.А., Попова Е.Ф.* ХАРАКТЕР ЗВУКОПРОИЗНОШЕНИЯ И АРТИКУЛЯЦИОННОЙ МОТОРИКИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА СО СТЕРТОЙ ДИЗАРТРИЕЙ.....258
- Тюркина Д.Д., Лукьянченко И.В.* ОСОБЕННОСТИ СЛОВАРЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ.....262
- Уржумова У.В., Попова Е.Ф.* ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ГРАФИЧЕСКИХ СХЕМ В ФОРМИРОВАНИИ НАВЫКОВ ЗВУКОВОГО АНАЛИЗА И СИНТЕЗА У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ ТРЕТЬЕГО УРОВНЯ .....266

## РАЗДЕЛ VI. ПСИХОЛОГИЯ БЕЗОПАСНОСТИ ЛИЧНОСТИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

<i>Ананьина О.В., Алонцева А.И.</i> ИЗУЧЕНИЕ КРИМИНАЛЬНОЙ ЗАРАЖЕННОСТИ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ ПОДОЗРЕВАЕМЫХ, ОБВИНЯЕМЫХ, ОСУЖДЕННЫХ, СОДЕРЖАЩИХСЯ В СЛЕДСТВЕННОМ ИЗОЛЯТОРЕ.....	271
<i>Бушков К.В., Алонцева А.И.</i> КОММУНИКАТИВНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ У СОТРУДНИКОВ ОМОН.....	275
<i>Васильев И.А., Дворцова Е.В.</i> ВЛИЯНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ТРЕНИНГА НА КОММУНИКАТИВНЫЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ВАЖНЫЕ КАЧЕСТВА ПСИХОЛОГОВ СЛУЖЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА СТАДИИ АДЕПТА.....	282
<i>Вьюнова Е.О., Дворцова Е.В.</i> ВЛИЯНИЕ РАСКРАСОК-АНТИСТРЕСС НА СТРЕССОУСТОЙЧИВОСТЬ И ТРЕВОЖНОСТЬ СТУДЕНТОВ.....	286
<i>Губарева А.В., Дворцова Е.В.</i> ВЛИЯНИЕ РЕЛАКСАЦИОННЫХ УПРАЖНЕНИЙ НА ТРЕВОЖНОСТЬ У СТУДЕНТОВ.....	290
<i>Губкина К.Ю., Чувашова И.А.</i> АУТОДЕСТРУКТИВНОЕ ПОВЕДЕНИЕ ПОДРОСТКОВ.....	294
<i>Гутова Л.Н., Дворцова Е.В.</i> ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ ИССЛЕДОВАНИЯ МОТИВАЦИИ И ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ У ПСИХОЛОГОВ СЛУЖЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА СТАДИИ АДЕПТА.....	298
<i>Дорофеева А.А., Дворцова Е.В.</i> СКЛОННОСТЬ К АГРЕССИВНОМУ ПОВЕДЕНИЮ У СОТРУДНИКОВ МВД РОССИИ С РАЗНОЙ СТЕПЕНЬЮ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ .....	304
<i>Жданова М.Д., Проскуракова Л.А.</i> ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ УЧЕБНОГО ЗАНЯТИЯ НА ТЕМУ: «ТЕХНОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ ИНДИВИДУАЛЬНОСТИ».....	308
<i>Жукова И.В., Дворцова Е.В.</i> ВЛИЯНИЕ ТРЕНИНГА САМООЦЕНКИ НА ТРЕВОЖНОСТЬ СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ.....	311
<i>Каширина К.А., Дворцова Е.В.</i> ВЗАИМОСВЯЗЬ НЕРВНО-ПСИХИЧЕСКОЙ УСТОЙЧИВОСТИ СО СТРАТЕГИЯМИ ПОВЕДЕНИЯ В КОНФЛИКТЕ У СОТРУДНИКОВ СЛЕДСТВЕННОГО ИЗОЛЯТОРА.....	316
<i>Колмакова А.С., Алонцева А.И.</i> ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ЗДОРОВЬЕ У СОТРУДНИКОВ ОМОН .....	320
<i>Косарев К.В.</i> ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННЫЙ ПОДХОД В ВОСПИТАНИИ КУРСАНТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ ФСИН РОССИИ.....	323
<i>Кочерга Е.А., Проскуракова Л.А.</i> ИЗУЧЕНИЕ УРОВНЯ ПРАВОСОЗНАНИЯ У СОТРУДНИКОВ ОМОН.....	327
<i>Крамер У.В., Дворцова Е.В.</i> ВЛИЯНИЕ ТРЕНИНГА КОНСТРУКТИВНОЙ КРИТИКИ НА ТРЕВОЖНОСТЬ ПОВАРОВ СЕТИ БЫСТРОГО ПИТАНИЯ.....	330

<b>Кузнецова Г.О., Проскуракова Л.А.</b> ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПРОБЛЕМЫ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ ПОДРОСТКОВ С РАЗНЫМ ТИПОМ МЕЖПОЛУШАРНОЙ АСИММЕТРИИ К ПРОФИЛЬНОМУ ОБУЧЕНИЮ .....	336
<b>Леонтьева А.А., Алонцева А.И.</b> СТРЕСС И СТРЕССОУСТОЙЧИВОСТЬ.....	341
<b>Локотинова Е.А., Проскуракова Л.А.</b> ВЛИЯНИЕ СДАЧИ СЕССИИ НА ПСИХОЭМОЦИОНАЛЬНОЕ СОСТОЯНИЕ СТУДЕНТОВ ЗАОЧНОЙ ФОРМЫ ОБУЧЕНИЯ .....	346
<b>Максимцова И.А., Дворцова Е.В.</b> ВЛИЯНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ТРЕНИНГА НА ЭМПАТИЮ СТУДЕНТОВ КОЛЛЕДЖА .....	352
<b>Маршевская А.П., Алонцева А.И.</b> ЭМОЦИОНАЛЬНО – ВОЛЕВАЯ СФЕРА ЛИЧНОСТИ У СОТРУДНИКОВ ОМОН.....	357
<b>Никифорова Л.В., Вержицкая Е.Н.</b> КОММУНИКАТИВНАЯ ТОЛЕРАНТНОСТЬ СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ С РАЗНЫМ ТИПОМ АКЦЕНТУАЦИИ ХАРАКТЕРА.....	362
<b>Ожогина Я.Д., Дворцова Е.В.</b> ВЗАИМОСВЯЗЬ АГРЕССИВНОСТИ И КОММУНИКАТИВНЫХ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ВАЖНЫХ КАЧЕСТВ У РАБОТНИКОВ ИСПРАВИТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ .....	370
<b>Переверзева Е.Ю., Устинова О.А.</b> ВЗАИМОСВЯЗЬ АКЦЕНТУАЦИЙ ХАРАКТЕРА С ПРОФЕССИОНАЛЬНО ВАЖНЫМИ КАЧЕСТВАМИ СОТРУДНИКОВ МВД РОССИИ .....	374
<b>Перфильева М.В., Дворцова Е.В.</b> ВЛИЯНИЕ КОМПЬЮТЕРНЫХ ИГР НА АГРЕССИВНОСТЬ СТУДЕНТОВ.....	378
<b>Полухина А.С., Устинова О.А.</b> ВЗАИМОСВЯЗЬ ЭМОЦИОНАЛЬНЫХ СОСТОЯНИЙ С ПРОФЕССИОНАЛЬНЫМ ВЫГОРАНИЕМ У СОТРУДНИКОВ МЧС.....	382
<b>Раппу М.А., Вержицкая Е.Н.</b> АГРЕССИЯ КАК ФАКТОР, МЕШАЮЩИЙ СПЛОЧЕНИЮ ГРУППЫ .....	386
<b>Родькина О.С., Дворцова Е.В.</b> ВЛИЯНИЕ ТЕЛЕСНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ТРЕНИНГА НА ПСИХОЭМОЦИОНАЛЬНОЕ СОСТОЯНИЕ ЖЕНЩИН.....	391
<b>Рычкова А.Ю., Дворцова Е.В.</b> ВЛИЯНИЕ ФИЛЬМА «ЗЕЛЕНАЯ КНИГА» НА ПСИХОЭМОЦИОНАЛЬНОЕ СОСТОЯНИЕ СТУДЕНТОВ.....	396
<b>Смагина А.Е., Алонцева А.И.</b> ВЗАИМОСВЯЗЬ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЕКТА С КРЕАТИВНОСТЬЮ .....	401
<b>Сокнова С.А., Алонцева А.И.</b> ОСОБЕННОСТИ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ СУПРУГОВ С РАЗНЫМ СТАЖЕМ СЕМЕЙНОЙ ЖИЗНИ...409	
<b>Стародубцева А.А., Вержицкая Е.Н.</b> СВЯЗЬ ПРОЯВЛЕНИЙ АГРЕССИВНОСТИ С ОСОБЕННОСТЯМИ САМОСОЗНАНИЯ У СОТРУДНИКОВ МЧС .....	417
<b>Усольцева П.А., Дворцова Е.В.</b> ВЗАИМОСВЯЗЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ И СТРАТЕГИЙ ПОВЕДЕНИЯ В КОНФЛИКТЕ У СОТРУДНИКОВ РОСГВАРДИИ.....	423



<b>Хримли Т.В., Дворцова Е.В.</b> ВЛИЯНИЕ НОЧНЫХ ДЕЖУРСТВ НА ВНИМАНИЕ МЕДИЦИСКИХ СЕСТЁР.....	427
<b>Чучалина Т.В., Алонцева А.И.</b> СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ТРЕВОЖНОСТИ У МАЛЬЧИКОВ И ДЕВОЧЕК.....	435
<b>Шевердина М.П., Вержицкая Е.Н.</b> АНАЛИЗ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ РАЗНЫХ КУРСОВ....	440
<b>Шевченко А.В., Вержицкая Е.Н.</b> ВЗАИМОСВЯЗЬ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ, СТРЕССОУСТОЙЧИВОСТИ И МОТИВАЦИИ К РИСКУ У СОТРУДНИКОВ СЛУЖЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ.....	448
<b>Шевченко В.В., Алонцева А.И.</b> ГЕНДЕРНЫЕ И ВОЗРАСТНЫЕ ОСОБЕННОСТИ АГРЕССИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ.....	454
<b>Шомшина Ю.О., Дворцова Е.В.</b> ВЛИЯНИЕ ПРОСМОТРА ФИЛЬМА УЖАСОВ «ИЗГНАНИЕ ДЬЯВОЛА» НА ТРЕВОЖНОСТЬ СТУДЕНТОВ МЕДИЦИНСКОГО ИНСТИТУТА.....	459
<b>Юдачева Е.Д., Вержицкая Е.Н.</b> ВЗАИМОСВЯЗЬ ВОЛЕВОЙ РЕГУЛЯЦИИ С МОТИВАЦИЕЙ СТУДЕНТОВ-ЮРИСТОВ.....	463
<b>Ягунова О.П., Дворцова Е.В.</b> ВЗАИМОСВЯЗЬ ЭМПАТИИ С ЭМОЦИОНАЛЬНЫМ ВЫГОРАНИЕМ У МЕДИЦИНСКИХ РАБОТНИКОВ.....	467

## РАЗДЕЛ I. СОВРЕМЕННОЕ ОБРАЗОВАНИЕ ЧЕРЕЗ ПРИЗМУ ИННОВАЦИЙ

УДК 371.13

*Т.Ю. Быстрова, И.В. Тихонова*

МБ ДОУ «Детский сад № 207», г. Новокузнецк, Россия

### НАСТАВНИЧЕСТВО КАК ФОРМА МЕТОДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ С МОЛОДЫМИ СПЕЦИАЛИСТАМИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

**Аннотация.** *В статье описан опыт организации наставничества с молодыми специалистами с целью совершенствования их профессиональной компетентности. Особое внимание уделено описанию опыта внедрения различных форм деятельности педагога – наставника в процессе методического сопровождения молодых специалистов.*

**Ключевые слова.** *Наставничество, молодые специалисты, формы методической работы.*

Повысить квалификацию – значит приобрести новое состояние, степень годности к какому-либо виду труда, стать достойным, деятельным, молодым, успешным.

В.И. Даль, С.И. Ожегов

За последнее время в образовании произошли колоссальные изменения. Стандартизация общего образования и введение профессионального стандарта предполагают системное переосмысление существующей практики деятельности педагогических работников. Профессиональный стандарт выступает в условиях профессионального развития молодого педагога нормой, образцом (мерилом) современных требований к педагогу, своего рода эталоном его профессионально-педагогической компетентности.

Молодые педагоги испытывают затруднения на начальном этапе педагогической деятельности. Во-первых, процесс их адаптации сопряжен с преодолением многочисленных дидактических, методических, организационно-воспитательных и других трудностей в силу отсутствия опыта работы, незнания специфики образовательной организации, школьного коллектива, родительского социума. Во-вторых, молодой педагог, осуществляя профессиональную деятельность в соответствии с требованиями федеральных

государственных образовательных стандартов и профессионального стандарта педагога должен знать основные закономерности возрастного развития обучающихся, способы социализации личности и «индикаторы индивидуальных особенностей траекторий жизни».

Актуальность внедрения системы наставничества неоднократно подчеркивалась в различных нормативных актах. В Указе Президента РФ от 07.05.2018 г. №204 «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024года» указывается, что Правительству РФ при разработке национального проекта в сфере образования следует исходить из того, что к 2024 году необходимо обеспечить создание условий для развития наставничества; Проект «Молодые профессионалы», утвержденный проектным комитетом по национальному проекту «Образование» от 07.12.2018 г. №3, направлен на модернизацию профессионального образования. В Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ в статье 48 «Обязанности и ответственность педагогических работников» отмечено, что педагогические работники обязаны осуществлять свою деятельность на высоком профессиональном уровне, применять педагогически обоснованные и обеспечивающие высокое качество образования формы, методы обучения и воспитания; систематически повышать свой профессиональный уровень.

В итоге без соответствующей квалифицированной профессиональной поддержки с большим объемом педагогической деятельности начинающему педагогу справиться сложно. Своевременная поддержка молодого педагога и грамотно спланированная система информационно-методического сопровождения создают условия для успешного вхождения в избранную профессию.

Период вхождения молодого педагога в профессию отличается напряженностью, важностью для его личностного и профессионального развития. От того, как он пройдет, зависит, состоится ли новоявленный учитель как профессионал, останется ли он в сфере общего образования или найдет себя

в другой сфере деятельности. Каждый руководитель образовательной организации осознает тот факт, что достижение желаемых результатов в воспитании, развитии и обучении детей невозможно без оптимального подхода к работе с кадрами. И в этом может помочь система наставничества.

Система наставничества представляет собой форму преемственности поколений, социальный институт, осуществляющий процесс передачи и ускорения социального и профессионального опыта. Эффективный руководитель рассматривает наставничество как стратегически значимый элемент системы развития персонала, способствующий формированию уникальных компетенций работников, развитию их потенциала, формированию поведенческих моделей, соответствующих целям развития организации, повышению вовлеченности и инновационной активности коллектива. Фактически наставничество может быть рассмотрено как одно из ведущих направлений руководства образовательной организацией [4].

Цель наставничества в нашей образовательной организации мы видим в оказании адресной поддержки молодым специалистам в их профессиональном становлении, а также в реализации идеи социально-педагогического партнерства.

В основе наставничества лежит идея методического сопровождения молодых специалистов, которая является важным элементом разработанной системы, направленной на совершенствование профессиональной подготовки путем освоения целостной работы учителя общеобразовательной организации. При этом в ее основе заложена традиционная модель наставничества, сочетающаяся с ситуационной моделью. Данный факт обоснован тем, что время от времени возникают ситуации, требующие незамедлительных действий, и в этом помогает ситуационная модель наставничества.

В методической работе педагога-наставника с молодыми специалистами в рамках наставничества соблюдаются определенные принципы, в том числе:

- принцип сотрудничества и диалога, который позволяет создать атмосферу доброжелательности, эмоционально комфортного взаимодействия

молодых специалистов и опытных педагогов образовательной организации;

- принцип системности – непрерывности образования, накопления опыта.

Работа с молодыми специалистами проводится, начиная с периода их адаптации к образовательному учреждению. При поступлении молодого специалиста в организацию в ходе собеседования выявляются его проблемы, затруднения. На этом этапе реализуются диагностические мероприятия, например, тест на определение его педагогической стрессоустойчивости (Н.В. Микляева, Ю.В. Микляева). По итогам собеседования, диагностики проектируется индивидуальная траектория развития педагога.

Дальнейшая работа с молодым специалистом включает разные формы работы. В итоге методическая работа наставника с молодыми специалистами реализуется согласно разработанному плану через личный пример, информирование, консультирование, создание внешних условий, среды освоения деятельности, нетворкинг, участие в работе семинаров, педагогических советов, работу методического диалога «Вопросы к наставнику», проведение и просмотр открытых занятий с последующим анализом содержания, методов и приемов работы, а также через работу, проводимую в рамках реагирования в экстренных ситуациях (например, при возникновении конфликта с родителями воспитанников).

Важной задачей методического сопровождения молодых специалистов является формирование у них мотивации к дальнейшему самообразованию и саморазвитию. Педагогом-наставником образовательной организации оказывается помощь в выборе методической темы, планировании дальнейшей работы по выбранной теме с учетом индивидуального опыта, профессиональных интересов, имеющих затруднений.

Огромное значение для повышения профессиональной компетентности молодого специалиста является показ занятий, уроков наставником, а также посещение опытным педагогом педагогических мероприятий, проводимых молодым специалистом, и последующий их анализ с целью выявления находок, затруднений, корректировки методов и приемов работы с детьми. Такие формы

взаимодействия обогащают практический опыт начинающих педагогов, развивают у них деловую коммуникацию, умение проектировать свою педагогическую деятельность.

Профессиональному становлению молодых специалистов способствует привлечение их к участию в проектной деятельности, в работе творческих и рабочих групп, где они активно участвуют в разработке методических продуктов для учеников по разным направлениям. В процессе такого командного взаимодействия происходит эмоциональное объединение педагогов по принципу «Один за всех, и все за одного», возникает удовлетворенность от проделанной работы, что создает особую психологическую атмосферу, определяющую благоприятные условия для адаптации молодых специалистов.

В целом разнообразные формы деятельности с молодыми специалистами способствуют развитию познавательного интереса к профессии, активному освоению приемов работы с учениками и их родителями, оказывают положительное влияние на совершенствование профессиональной деятельности.

Таким образом, использование системного подхода в работе с молодыми и малоопытными педагогами позволяет им быстро адаптироваться к работе в образовательной организации, избежать момента неуверенности в собственных силах, помогает наладить успешную коммуникацию со всеми участниками педагогического процесса, формировать мотивацию к дальнейшему самообразованию, раскрыть свою индивидуальность.

#### **Список литературы**

1. Блинов, В. И. Наставничество в образовании: нужен хорошо заточенный инструмент / В. И. Блинов, Е. Ю. Есенина, И. С. Сергеев – Текст: непосредственный // Профессиональное образование и рынок труда. – 2019. – № 3. – С. 4-18.
2. Вагин, И. О. Наставничество. Как обучать сотрудников / И. О. Вагин. – Москва: Студия АРДИС, 2014. — 692 с. - Текст: непосредственный.
3. Чеглакова, Л. М. Наставничество: новые контуры организации социального пространства обучения и развития персонала промышленных организаций / Л. М. Чеглакова - Текст: непосредственный // Экономическая социология. – 2011. – Т. 12. – № 2. - С. 80-98.
4. Эсаулова, И. А. Новые модели наставничества в практике обучения и развития персонала / И. А. Эсаулова - Текст: непосредственный // Стратегии бизнеса. – 2017. – №6. – С. 8-13.

УДК 371.15

К.А. Глушич

Кузбасский гуманитарно-педагогический институт ФГБОУ ВО «Кемеровский государственный университет», г. Новокузнецк, Россия

Научный руководитель – канд. психол. наук

И.А. Чувашова

## **ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПРОБЛЕМЫ СОБЕННОСТЕЙ МОТИВАЦИОННО-ПОТРЕБНОСТНОЙ СФЕРЫ УЧИТЕЛЕЙ НА РАЗНЫХ СТАДИЯХ ПРОФЕССИОНАЛИЗАЦИИ**

*Аннотация.* В данной статье представлен краткий обзор методологической основы исследования на тему «Особенности мотивационно-потребностной сферы учителей на разных стадиях профессионализации».

*Ключевые слова.* Мотивационно-потребностная сфера учителей, потребность и мотивация труда, деятельность, исследование, анализ мотивации, мотив.

В настоящее время в связи с нестабильной экономической и геополитической ситуацией в стране, а также, несмотря на это, ввиду непрерывного развития всего общества как никогда необходимо и важно изучить особенности мотивационно-потребностной сферы учителей, именно на разных стадиях профессионализации.

Каждая личность уникальна (учитель – прежде всего, личность) своей индивидуальной психологической структурой. У каждого человека есть определённые мотивы и потребности, которые с возрастом и временем меняются ввиду различных жизненных обстоятельств.

На сегодняшний день изучению особенностей мотивационно-потребностной сферы учителей на разных стадиях профессионализации» не уделено должного внимания, данная тема не раскрыта в полной мере.

Разумеется, учитель – это личность, а личность – живой человек из плоти и крови, потребности которого выражаются в практической связи с внешним миром и зависимости от него [5].

Все потребности человека имеют исторический характер. Потребности человека всегда побуждали его к действию. Существенный труд создаёт

способы удовлетворения сначала низших потребностей, а затем рождает всё более новые, многообразные потребности. Потребности человека тесно связаны друг с другом, однако всё-таки различны, например, материальные и духовные потребности.

Элементарные физиологические потребности являются необходимыми потребностями для выживания, они мотивируют на необходимость в труде, ведение активной общественной жизни, организованной практической деятельности. Возникшая потребность в пище, одежде, жилье стимулирует к началу трудовой деятельности, а также требует необходимости её продолжения на протяжении всей жизни. Необходимое сотрудничество, строящееся на пересечении интересов, порождает в человеке потребность в труде, основывается на потребности в общении, активности [2].

В связи с потребностями возникают и не относящиеся к ним интересы и другие существенные мотивы, понимание того, какие главные задачи ставит перед человеком общественная жизнь, обязанности, которые на него возлагаются. Все это вызывает у человека деятельность, выходящую за пределы той, от которой зависит удовлетворение личных потребностей. Тем самым эта деятельность способствует зарождению новых потребностей, потому как не только потребности порождают деятельность, но и деятельность иногда порождает потребности [3].

Мотивация рассматривается как побуждение к действию; психофизиологический процесс, управляющий поведением человека, задающий его направленность, организацию, активность и устойчивость, способность человека деятельно удовлетворять свои потребности.

Деятельность педагога можно рассмотреть через призму важнейших психологических критериев: личность учителя, его ценности, цели, мотивы деятельности. Педагогическая деятельность – «технология» труда учителя, педагогическое общение отношение и психологический климат.

Личность учителя является определяющей в его труде, характеризует профессиональную позицию в педагогической деятельности и педагогическом



общении [4].

В общем и целом мотивационно-потребностную сферу можно представить как структуру сферы личности, которая основывается на периодизации Е.А. Климова [1]. Все ступени периодизации можно охарактеризовать как повышение уровня мастерства, начиная с определения выбора профессии педагога до момента полного укоренения в профессии.

Изучением проблем мотивации в российской науке занимались такие ученые, как: В.Г. Асеев, А.П. Егоршин, Е.П. Ильин, А.Я. Кибанов, А.Н. Леонтьев, Н.С. Пряжников, С.А. Шапиро, В.А. Ядов, П.М. Якобсон и другие. Из зарубежных авторов следует отметить Дж. Аткинсона, основателя концепции трудовой мотивации, А. Маслоу, создавшего пирамиду потребностей Д. Мак Клеланда, развившего теорию потребности достижений, и других ученых. Особый вклад в изучении мотивации труда за рубежом внесли такие ученые, как: К. Альдерфер, В. Врум, В. К. Вилюнас, Ф. Герцберг, К. Левин, Д. Мак-Грегор, Г. Мюррей, Э. Мэйо, Л. Портер и Э. Лоулер, Ф. Тэйлор, Х. Хекхаузен и многие другие. Эти ученые создавали различные теории и модели мотивации труда, выработали практические рекомендации по применению своих теорий.

Также тема мотивации и потребностей раскрывается в научно-исследовательской монографии Ю.А. Токаревой, Н.М. Глухенькой, А.Г. Токарева «Мотивация трудовой деятельности персонала: комплексный подход» [6]. В данной работе проведён теоретико-методологический анализ системы персонала, описана теория мотивации труда персонала, выделены виды мотивации труда персонала в организации. Мотивация трудовой деятельности рассмотрена как система управления персоналом и методы трудовой мотивации работников предприятия.

Также в работе приведён содержательный анализ мотивации труда персонала организации, включающий психологический анализ трудовой мотивации, рассмотрена социальная политика как часть мотивации труда

персонала, роль руководителя в системе мотивации труда персонала в организации.

К исследованию мотивации трудовой деятельности персонала исследователи применили деятельностный подход. Изучение особенностей мотивации специалистов проводилось по шести направлениям, таким, как: исследование мотивации персонала с различным опытом работы, рассмотрение гендерных особенностей мотивационных и карьерных ориентаций на разных этапах профессионального пути, изучение связи мотивации с профессиональной и личной эффективностью, исследование профессиональной мотивации с социальной ценностью, изучение мотивации токсических сотрудников, а также исследование особенностей мотивационных потребностей у инженерно-технических работников с различным типом адаптации.

В исследовании мотивации трудовой деятельности персонала авторы «соединили» понятия мотивации и стимуляции, проследили влияние на мотивацию стимуляции труда персонала на предприятии. Мотивацию труда назвали стратегией, а стимуляцию – тактикой трудовой деятельности сотрудников.

Примечательно, что анализ трудовой мотивации в рамках этой темы показал, что нет единственной теории, которая подходила бы для всех организаций, корпораций, отраслей. Исследователи пришли к выводу о том, что необходима гибкая система мотивации, соответствующая современному производству и имеющимся у него задачам.

Также по результатам исследования выяснилось, что молодые начинающие специалисты имеют более выраженную внешнюю мотивацию, а вот специалисты с большим опытом работы – внутреннюю, кроме желания у таких работников есть стремление получить признание и подтверждение нужности и значимости.

Данная работа была основана на комплексном подходе к исследованию развития мотивации труда персонала в организации, также авторы подчеркнули, что представленные в этой работе материалы не представляют

результатов окончательного исследования и выводы на заданную тему, а актуализируют задачу для дальнейшего исследования и последующего анализа результатов изучения проблемы мотивации труда.

На наш взгляд, хотя рассмотренная нами публикация посвящена изучению мотивации труда сотрудников инженерно-технического производства, она так или иначе тесно связана с нашей темой «Особенности мотивационно-потребностной сферы учителей на разных стадиях профессионализации». В обеих темах задействовано изучение мотивации и потребностей у людей с разным стажем, это и даёт возможность далее исследовать специфику мотивационно-потребностной сферы педагогов, находящихся на разных стадиях профессионализации.

Мы предполагаем, что каждой стадии профессионализации соответствуют определённые особенности мотивационно-потребностной сферы личности учителя, которые следует изучить с помощью теоретико-методологической базы и эмпирического исследования, а также важно выявить зависимость мотивационно-потребностной сферы педагога от его стажа, профессионального статуса.

В теме «Особенности мотивационно-потребностной сферы учителей на разных стадиях профессионализации» мы планируем провести исследование, которое позволит уточнить особенности развития мотивационно-потребностной сферы педагога на протяжении всей его профессиональной карьеры. Такое исследование создаст предпосылки для дальнейшего изучения этой темы и выдвижения новых гипотез.

#### **Список литературы**

1. Зинченко, Ю.П. Психология развития человека как субъекта труда. Развитие творческого наследия Климова Е.А / Ю.П. Зинченко, А.Б. Леонова, О.Г. Носкова // Материалы Международной научно-практической конференции. – Москва, 2016. – 994с.: ISBN: 978-5-98807-076-4. - URL: <http://www.psy.msu.ru/science/conference/klimov/2016/book.pdf>. - Текст: электронный.
2. Леонова, А.В. Активация учебно-познавательной работы студентов / А.В. Леонова, Е.С. Самарина // Материалы Международно-практической конференции. – Стерлитамак, 2017. - № 5. – 1. – 136 с. - URL: <https://ami.im/sbornik/MNPK-PP-8.pdf>. - Текст: электронный.

3. Леонтьев, А.А. Языковая и речевая деятельность в общей и педагогической психологии / А.А. Леонтьев. - Москва – Воронеж, 2004 - С 474-496.- ISBN 5-89502-501-3. - Текст: непосредственный.

4. Походня, А.В. Взаимосвязь алекситимии с мотивационно-смысловой сферой студентов высших учебных заведений / Походня А.В //Личность в эпоху перемен: Материалы Международной научно-практической конференции. - Москва, 2018. - С. 397-398. - URL: <https://vital.lib.tsu.ru/vital/access/manager/Repository/vtls:000651213>. - Текст: электронный.

5. Рубинштейн, С.Л Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн.- Санкт-Петербург: Питер, 2007. – С. 518-531. – ISBN: 5-314-000-16-4. - Текст: непосредственный.

6. Токарева, Ю.А. Мотивация трудовой деятельности персонала: комплексный подход: Монография / Ю.А. Токарева, Н.М. Глухенькая, А.Г.Токарев. - Шадринск, 2021. – 216 с.- ISBN: 978-5-87818-602-5. - URL: [https://elar.urfu.ru/bitstream/10995/97205/1/978-5-87818-602-5\\_2021.pdf](https://elar.urfu.ru/bitstream/10995/97205/1/978-5-87818-602-5_2021.pdf). - Текст: электронный.

УДК 378

*Н.В. Керносова*

Кузбасский гуманитарно-педагогический институт ФГБОУ ВО «Кемеровский государственный университет», г. Новокузнецк, Россия

## **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЦИФРОВЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ В ПОДГОТОВКЕ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА**

*Аннотация.* В статье отражен практический опыт формирования цифровой грамотности будущего учителя начальных классов в аспекте подготовки их к профориентационной работе. Также показаны методы и приемы работы преподавателя по дисциплине «Педагогическое сопровождение социально-профессионального самоопределения школьников» с учетом уровня сформированности цифровой компетентности будущего учителя начальных классов.

**Ключевые слова.** Подготовка педагога, цифровая компетентность, профориентационная деятельность.

Реализация Национального проекта «Образование» актуализировала потребность подготовки педагога новой формации – «цифрового педагога», способного к применению электронно-образовательных средств в образовательной и воспитательной деятельности. В тоже время Федеральным государственным образовательным стандартом начального общего образования (далее – ФГОС НОО) определено, что в урочной и внеурочной деятельности младшие школьники «получают первоначальные представления о роли знаний, труда и значении творчества в жизни человека и общества».

Современная структура рынка труда предполагает у выпускников педагогических вузов необходимость:

- знать характеристики современных средств, способов и методов формирования, обработки, хранения и передачи информации; особенности их применения в начальном образовании;

- уметь применять современные цифровые технологии для решения задач в соответствии с требованиями ФГОС НОО;

- владеть методами разработки и внедрения цифровых средств в различные области профессиональной деятельности [1].

В настоящее время каждому компетентному специалисту той или иной профессии важно продуктивно использовать возможности информационных технологий в своей профессиональной деятельности. Вместе с тем анализ состояния практики выявил наличие профессионального дефицита учителей начальной школы и будущих педагогов в части применения ими электронно-образовательных средств в профориентационной работе с младшими школьниками.

В связи с этим можно определить одну из основных проблем подготовки студентов педагогических направлений – обеспечение необходимого уровня, который позволил бы им в своей будущей профессиональной деятельности быстро адаптироваться к инновациям в области информационных технологий.

В настоящее время существуют различные подходы к определению понятия «цифровая компетентность учителя».

Одни авторы отождествляют данную компетентность «информационной культурой педагога», считают ее одной из составляющих общей культуры, связанной с функционированием информации в обществе (Л.У. Глухова, И.Г. Овчинникова и др.). Другие понимают под цифровой компетентностью совокупность знаний, навыков и умений, формируемых в процессе обучения и самообучения информационным технологиям, а также способность к выполнению педагогической деятельности с помощью информационных технологий (Е.К. Хеннер, А.П. Шестаков) [4].

Между тем от цифровой компетентности специалистов в области образования во многом зависит успех информатизации и компьютеризации учебного процесса. Учителей, способных качественно обучать детей основным предметам школьной программы, применяя новые информационные технологии, необходимо специально готовить. Будущие учителя должны хорошо разбираться не только в психологии ребенка, хорошо владеть методическими приемами обучения, но и быть специалистами в области информационных технологий.

На наш взгляд, у студентов необходимо формировать следующие знания, умения и опыт деятельности в части:

- использования возможности компьютера для обучения и развития;
- обучения методам использования компьютера в организации обучения;
- подготовки к использованию компьютера для организации контроля и самоконтроля усвоения школьниками изученного материала;
- умения оптимально сочетать компьютерные и традиционные технологии обучения;
- использования цифровых технологий для организации творческой деятельности учащихся и др.

В соответствии с данной структурой всю подготовку будущих учителей в вузе по применению цифровых технологий в образовании можно разделить на несколько уровней.

Первый уровень – это формирование у будущих учителей общих представлений об информационных и коммуникационных технологиях и возможности их применения в образовательной и профориентационной деятельности педагога, навыков основных приемов работы с компьютерными программами [6]. На данном этапе студентами проводится знакомство с различными видами программ, такими, как: «Mytest», «Дневник.ру», «Учи.ру», «Learnis», «Яндекс учебник», SlideRoect (сервис представляет собой инструмент для создания мультимедийных презентаций, поддерживается функционал презентаций PowerPoint.), VoiceThread (сервис представляет собой

инструмент создания мультимедийных презентаций с использованием изображений, документов и видео, поддерживается опция комментирования в формате текста, аудио или видео), Book Creator (сервис, который помогает самостоятельно сделать книгу, поддерживает создание мультимедийных книг, содержащих видео, изображения, рисунки и текст) и другие.

На занятиях по дисциплинам «Психолого-педагогические технологии в образовании» и «Педагогическое сопровождение социально-профессионального самоопределения школьников» студенты знакомятся с компьютерными программами, анализируют возможность их применения на практике. На практических занятиях педагогом используются методические указания и рекомендации к лабораторным и самостоятельным работам. Содержание подготовки студентов на данном этапе заключается в понимании и систематизации знаний обучающихся, в понимании действия данных программ и видении их применения на практике.

Второй уровень подготовки будущих педагогов к применению цифровых технологий — это формирование опыта создания электронных продуктов средствами ИКТ и обучение методике их использования в профессиональной сфере. При этом в данном курсе студентами теоретически изучается процесс информатизации как фактор модернизации системы образования. На данном этапе будущим учителям предстоит решение практических предметных задач информационных технологий, изученные ранее приемы работы с компьютерными программами переносятся в педагогическую профессиональную область.

На занятиях со студентами применялись информационные и коммуникационные технологии, позволяющие доступ, поиск, отбор и структурирование информации, востребованной в педагогической работе, из электронных баз данных и Интернета. Формируется понятие об электронном учебнике, изучается технология разработки электронного учебника. Вырабатываются критерии оценки дидактических, эргономических, психолого-педагогических, технологических качеств электронных средств учебного

назначения. Изучалось понятие «педагогическая информационная система мониторинга качества образования» [6].

Например, в одном из заданий в курсе дисциплины «Педагогическое сопровождение социально-профессионального самоопределения школьников» студентам предлагалось разработать тест «Круговорот профессий» для ознакомления младших школьников с миром профессий. Данный тест состоит из трех этапов. Первый этап – знание профессий в целом, второй – осведомленность региональных профессий, третий этап – конкретное представление о той или иной профессии. Данный тест полезен в работе будущему учителю тем, что идет отработка применения знаний об ИКТ-технологии в профориентационной работе с младшим школьником, что в дальнейшем поможет в устранении пробелов знаний ребенка.

Третьим уровнем подготовки будущих учителей к применению цифровых технологий в педагогической и профориентационной деятельности является выработка умений применять их на занятиях по конкретным учебным предметам. На данном этапе на занятиях студенты вовлекались в творческие учебные проекты с использованием информационных технологий по конкретному школьному предмету [6].

Проект - это способ достижения дидактической цели через детальную разработку определенной темы, которая должна завершиться вполне реальным, осязаемым практическим результатом, оформленным тем или иным образом. Информационно-коммуникационные технологии в педагогическом вузе имеют свою специфику, так как выступают не только в качестве объекта изучения, но и как инструмент предметной и педагогической деятельности, и как средство учебно-методического обеспечения учебного процесса в школе. Они, по мнению, О.А. Косино, «призваны стать не дополнительным „довеском“ в обучении, а неотъемной частью целостного образовательного процесса, значительно повышающей его эффективность» [3].

Таким образом, студенты направления «Педагогическое образование» как будущие учителя фактически готовятся к осуществлению следующих видов



профессиональной деятельности: к организации и осуществлению профориентационной деятельности учащихся; к использованию образовательных ресурсов сети Интернет в педагогической деятельности; к саморазвитию и самосовершенствованию профессиональных качеств.

#### Список литературы

1. Баранова, Е.В. Технологии обучения в процессе развития профессиональной компетентности магистров по направлению «Педагогическое образование» в области информатики и информационных технологий /Е.В. Баранова, В.В. Лаптев, И.В. Симонова – Текст: непосредственный // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. - 2011. - №142. - С. 92-101.

2. Моглан, Д.В. Образовательное сетевое сообщество как одна из эффективных форм активизации учебно-познавательной деятельности студентов / Д.В. Моглан. – Текст: непосредственный // Научно-технические ведомости Санкт-Петербургского государственного политехнического университета. Серия «Гуманитарные и общественные науки». - 2014. - №4 (208). - С. 183-191.

3. Косино, О.А. Формирование профессиональной компетентности учителя в области элементарной математики в условиях интеграции педагогических и информационных технологий / О.А. Косино. – Текст: непосредственный // Современные проблемы науки и образования. - 2009. - № 2. - С. 41.

4. Кузнецова, И.В. Формирование профессиональной компетентности в области информационно-коммуникационных технологий у будущих учителей математики / И.В. Кузнецова – Текст: непосредственный // Вестник РУДН. Серия: Информатизация образования. - 2011. - №2. - С. 18-23.

5. Кузнецова, И.В. Потенциал средств информационно-коммуникационных технологий в формировании профессиональной компетентности будущих педагогов / И.В. Кузнецова – Текст: непосредственный // Вестник Сургутского государственного педагогического университета. - 2012. - №3. - С. 187 – 194.

6. Крючкова, К.С. Подготовка студентов к использованию информационных и коммуникационных технологий (на примере студентов педагогических специальностей) / К.С. Крючкова. – Текст: непосредственный //Электронный научно-образовательный журнал ВГПУ «Грани познания». - 2009. - № 4(5). - С. 10 – 13.

УДК 37.1174

Н.А. Кротова

МБОУ «Средняя общеобразовательная школа № 31», г. Новокузнецк,  
Россия

## **МОДЕЛЬ УПРАВЛЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫМ РАЗВИТИЕМ ПЕДАГОГА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ ШКОЛЫ**

*Аннотация.* В статье представлена модель управления профессиональным развитием педагога, предоставляющая возможность учителю выбрать наиболее приемлемый путь профессионального роста в условиях инновационной деятельности.

*Ключевые слова.* Профессиональная компетентность, социальное партнерство, сетевое взаимодействие, программа внутришкольного повышения квалификации, программа наставничества.

В школе № 31 города Новокузнецка с 2019 года в рамках инновационного проекта идет разработка модели формирования коммуникативных универсальных учебных действий в образовательном пространстве школы.

Под моделью мы понимаем систему взаимодействия педагогов с учащимися, родителями, социумом, позволяющую формировать коммуникативные УУД учащихся на метапредметном уровне. Считаем, что данная модель является концептуальной, поскольку развивает качества личности школьника в условиях образовательной деятельности [2, с. 65].

Под образовательным пространством вслед за В.И. Слободчиковым [3] мы понимаем совместную деятельность субъектов в образовательной среде, включающей педагогические условия, ситуации, участников образовательных отношений и систему их взаимодействия.

По нашему мнению, основной потенциал, реально влияющий на уровень качества образования учеников – потенциал кадровый: от убеждений, квалификации и компетентности учителя зависит эффективность работы школы. Педагоги должны обладать комплексом профессиональных компетенций, соответствующих современным требованиям.

Чтобы помочь учителю решать функциональные задачи, в рамках структурно-организационного компонента «Взаимодействие педагогов» нами

была предложена модель управления профессиональным развитием педагогов в образовательном пространстве школы.

Предлагаемая нами модель включает в себя следующие структурные компоненты: реализацию программы внутришкольного повышения квалификации, реализацию программы наставничества, работу в составе методических объединений, творческих и проблемных групп, социальное партнерство, сетевое взаимодействие.

Основными методами управления профессионального развития учителя нами признаны социально-психологические – формирование в коллективе положительного психологического климата; административные – установление правил, обязательных для выполнения и определение порядка образовательной деятельности (создание локальных актов); технологические – проведение запланированных мероприятий на основе современных образовательных и управленческих технологий; экономические – воздействие на исполнителей с помощью конкретного соизмерения затрат и результатов (материальное стимулирование работников).

Проблемой, лежащей в основе создания *программы внутришкольного повышения квалификации*, мы считаем противоречие между необходимостью повышения качества знаний, эффективности образовательных услуг и недостаточным уровнем сформированности профессиональной компетенции педагогических работников.

Следовательно, создание программы внутришкольного повышения квалификации педагогов является актуальной, так как возникает объективная потребность в такой системе повышения квалификации, которая могла бы способствовать росту качества образования, успешной социализации выпускника школы.

Внутришкольная система повышения квалификации – это искусственно созданная, универсальная, динамичная, гибкая и целостная саморазвивающаяся система, направленная на профессиональную подготовку учителей через

обучение их новым знаниям, умениям, навыкам и максимально приближенная к их потребностям, функционирующая в образовательном пространстве школы.

Основная цель программы – развитие профессиональной компетентности педагогов, формирование устойчивых навыков системной рефлексии педагогического процесса и его результатов, что в совокупности обеспечит выполнение требований по достижению современного качества образования.

Повышение квалификации согласно данной программе осуществляется по 3-м уровням.

Первый организационный уровень – самообразование – предоставляет наибольшую творческую свободу педагогу. Содержательно он включает изучение и апробацию тех материалов, которые связаны с ближайшими рабочими потребностями учителя. Перечень вопросов, выбранных для самостоятельного освоения на предстоящий учебный год, включается в годовой план педагога и регистрируется в плане работы предметного методического объединения. В течение учебного года на заседаниях школьных методических объединений заслушиваются отчеты педагогов о проведенной работе по теме самообразования.

Второй организационный уровень повышения квалификации – внутришкольный. На данном уровне повышение квалификации учителей проходит через систему тематических педагогических советов; работу школьных методических объединений учителей; работу творческих и проблемных групп педагогов; участие в общешкольных методических и практико-ориентированных семинарах, постоянно действующих тематических семинарах, творческих лабораториях, круглых столах, мастер-классах; взаимодействие учителей-наставников и молодых специалистов; проведение и посещение открытых уроков; тьюторство.

При этом заместитель директора по научной работе организует работу по выявлению затруднений педагогов, обсуждение в коллективе проблем, определяет пути их решения; организует проведение индивидуальных консультаций и консультаций творческих и проблемных групп педагогов.

Для эффективности повышения квалификации необходимым условием является сочетание внутришкольного повышения квалификации с курсовой подготовкой муниципального уровня. В связи с этим третий организационный уровень повышения квалификации – муниципальный.

Заместитель директора по научной работе организует повышение квалификации педагогов по плану работы МАОУ ДПО «Институт повышения квалификации», АНО ДПО «Институт непрерывного образования» через реализацию перспективного плана курсовой подготовки учителей. Организация обучения педагогического персонала на данном уровне происходит с учетом специфики образовательного процесса, переходящего в режим инновационной деятельности. Она дает возможность получения квалификационной помощи от специалиста-преподавателя, а также возможность обмена опытом между коллегами.

Таким образом, три организационных уровня повышения квалификации педагогических работников на основе решения проблем образовательной организации позволяют сформировать профессиональные компетенции педагога школы, находящегося в режиме инновационной деятельности [1, с. 9 – 11].

С 2019 года в школе реализуется программа наставничества – это комплекс мероприятий и формирующих их действий, направленный на организацию взаимоотношений наставника и наставляемого в конкретных формах для получения ожидаемых результатов.

Целью наставнической деятельности является успешное закрепление на месте работы или в должности педагога молодого специалиста, повышение его профессионального потенциала и уровня, а также создание комфортной профессиональной среды внутри образовательной организации, позволяющей реализовывать актуальные педагогические задачи на высоком уровне.

Данная программа предполагает форму наставничества «учитель – учитель». Это взаимодействие молодого специалиста с опытным и

располагающим ресурсами и навыками педагогом, оказывающим первому разностороннюю поддержку.

Реализация программы наставничества предполагает такие методы взаимодействия наставника с молодым специалистом, как: анализ результатов своей профессиональной деятельности; синтез методики построения и организации результативного учебного процесса; творческое использование и обобщение передового педагогического опыта в своей деятельности. Предлагаемые нами методы взаимодействия учителей позволяют формировать профессиональную компетенцию педагогических работников как наставляемых, так и наставников.

Чтобы реализовать программу, мы определили необходимые условия эффективного наставничества. На наш взгляд, к ним стоит отнести постановку реальных задач и путей их достижения; методологическое, информационное и технологическое обеспечение процесса наставничества; взаимную заинтересованность сторон; административный контроль за процессом наставничества; наличие методики оценки результатов; обоснованные требования к процессу наставничества, к личности наставника.

Реализация программы наставничества осуществляется поэтапно: подготовка условий для запуска программы наставничества; формирование базы наставляемых; формирование базы наставников; отбор и обучение наставников; формирование наставнических пар / групп; организация работы наставнических пар / групп; завершение наставничества.

По итогам мониторинга приняты следующие решения о перспективах реализации программы наставничества: направить деятельность молодых специалистов на изучение и практическое применение эффективных методов работы с учащимися с разным уровнем мотивации для развития их интеллектуального и творческого потенциала; направить работу педагога-наставника на создание условий для развития индивидуальных способностей наставляемых к профессиональной деятельности до потенциально возможного уровня; обобщить и транслировать опыт образовательной организации по

формированию профессиональной компетентности педагогов в рамках реализации программы наставничества.

В целях эффективности реализации инновационного проекта в школе были созданы 4 творческие группы: «Администраторы», «Гуманитарный цикл», «Естественно-научный цикл» и «Начальные классы».

Одна из главных задач творческих групп – установление связей с методическими объединениями, в том числе других образовательных учреждений, с целью изучения, обобщения и распространения педагогического опыта.

На заседаниях творческих групп обсуждались программы внеурочной деятельности по формированию коммуникативных УУД, разрабатывались коммуникативные пятиминутки для уроков. Мы выявляли особенности образовательных технологий, формирующих коммуникативные универсальные учебные действия: критического мышления, проблемного обучения, технологии проектной и учебно-исследовательской деятельности. Учителями были разработаны уроки, занятия внеурочной деятельности, основная цель которых – формирование коммуникативных УУД учащихся на метапредметном уровне.

С целью качественной организации образовательной деятельности учителя объединяются в проблемные группы по темам самообразования или актуальным проблемам современного образования. В проблемной группе происходит изучение, обобщение и распространение педагогического опыта; обсуждение результатов образовательной деятельности и проблем, связанных с повышением качества образования. В период инновационной деятельности учителя объединялись в такие проблемные группы, как «Организация дистанционного обучения», «Организация проектной и учебно-исследовательской деятельности учащихся», «Создание интерактивного рабочего листа», «Использование гугл-форм в образовательной деятельности», «Организация мониторинга коммуникативных УУД учащихся», «Формирование коммуникативных УУД школьников в рамках платных

дополнительных образовательных услуг».

В рамках структурно-организационного компонента «Социальное партнерство» мы разработали Программы сотрудничества с муниципальными учреждениями культуры (музеями, библиотеками, театрами) и образовательными учреждениями города. Их реализация усиливает вариативную составляющую общего образования, способствует практическому применению коммуникативных УУД, полученных в школе, стимулирует познавательную мотивацию учащихся.

Мы наладили сотрудничество с учебными заведениями высшего и среднего профессионального образования: Сибирским государственным индустриальным университетом, Кемеровским государственным университетом, Новокузнецким торгово-экономическим техникумом, Новокузнецким строительным техникумом, Новокузнецким транспортно-технологическим техникумом.

Реализация программы сотрудничества с образовательными учреждениями и учреждениями культуры города в режиме открытого образовательного пространства обеспечивает успешную коммуникацию, социализацию и накопление детьми социального опыта.

В рамках сотрудничества с Институтом непрерывного образования учащиеся нашей школы ежегодно участвуют в конкурсах, а педагоги – повышают свою квалификацию. Сотрудничество с Центром детского (юношеского) технического творчества «Меридиан» предоставляет возможность юнкорам нашей школы участвовать в журналистских конкурсах и олимпиадах, публиковать свои работы в городской детской газете. В рамках сотрудничества с Кемеровским государственным университетом школьники ежегодно принимают участие научно-практических конференциях.

Мы принимаем участие в выставках-ярмарках учебных мест и днях днях открытых дверей, организованных ВУЗами и ссузами; принимаем участие в волонтерском движении, участвуем в российском движении школьников.

В результате за отчетный период процент поступления выпускников



нашей школы в ВУЗы увеличился с 43% до 60%, поступление выпускников на бюджетные места в ВУЗах – с 45% до 88%.

Нами организовано *сетевое взаимодействие* по проблемам современного образования с МБНОУ «Лицей № 111». В рамках сотрудничества с данными образовательными учреждениями педагоги нашей школы опубликовали 9 статей в сборнике «Непрерывное профессиональное развитие педагога в условиях сетевого взаимодействия образовательных организаций».

Предлагаемая нами модель управления профессиональным развитием педагога свидетельствует о положительной динамике качества знаний учащихся как результата роста личной и профессиональной компетентности педагогического персонала: среди образовательных учреждений города в 2018-2019 учебном году школа занимала в рейтинге ЕГЭ 50 место, в 2019-2020 учебном году – 37 место, а в 2020-2021 учебном году – 29 место.

Мониторинг показал рост количества побед учащихся в научно-практических конференциях разного уровня. Количество побед в конкурсах за 3 учебных года на всероссийском уровне возросло в 2 раза, на региональном уровне – в 2,5 раза. Количество участников и победителей научно-практических конференций школьников за 3 учебных года возросло в 2 раза.

К основным эффектам реализации модели управления профессиональным развитием педагога можно отнести следующие: с целью положительного психологического климата были разработаны методические рекомендации по отдельным мероприятиям; для определения содержания порядка был создан ряд локальных актов; согласно плана работы проведены запланированные мероприятия, которые были построены на основе современных образовательных и управленческих технологий; осуществляется материальное стимулирование наиболее активных педагогов [1, с. 13].

Подведем итоги. Предлагаемая нами модель управления профессиональным развитием педагога в образовательном пространстве школы предоставляет возможность учителю выбрать наиболее приемлемый путь профессионального роста в условиях инновационной деятельности: научиться

эффективно использовать инновационные технологии обучения для решения педагогических проблем; анализировать и аккумулировать в своем опыте лучшие образцы педагогической практики; интегрировать педагогические технологии, методы и приемы обучения с целью формирования УУД школьников на метапредметном уровне. Считаем, что реализация предлагаемой нами модели дает возможность видеть конкретный результат: повышение уровня профессиональной компетентности педагога.

#### Список литературы

1. Кротова, Н.А. Программа внутришкольного повышения квалификации педагогов как средство формирования профессиональной компетенции / Н.А. Кротова .- Текст: непосредственный // Формирование профессиональных компетенций через сетевое взаимодействие педагогов (из опыта работы педагогов МБНОУ «Лицей № 111», МБОУ «Средняя общеобразовательная школа №31») : сборник статей научно-методических семинаров / под ред. Т. Ю. Перовой, Л. О. Маликовой, М. В. Полюшко, Г. П. Чичкань, Н. А. Кротовой. – Новокузнецк: СибГИУ, 2021. – 115 с.

2. Маликова, Л.О. Модель формирования коммуникативных универсальных учебных действий в образовательном пространстве школы /Л.О. Маликова .- Текст: непосредственный // LXXII Международные научные чтения (памяти Н. Г. Басова): сборник статей Международной научно–практической конференции (Москва, 22.04.2020 г.). – Москва : ЕФИР, 2020. – С. 133-139.

3. Слободчиков, В.И. О понятии образовательной среды в концепции развивающего образования / В.И. Слободчиков .- Текст: непосредственный // Вторая Российская конференция по экологической психологии. Тезисы. (Москва, 12–14 апреля 2000 г.). Москва: Экопсицентр РОСС, 2000.

УДК 37.1174

Л.С. Лямкина

Государственное профессиональное образовательное учреждение «Прокопьевский строительный техникум», г. Прокопьевск, Россия

### СТУДЕНЧЕСКОЕ СОУПРАВЛЕНИЕ КАК ЭФФЕКТИВНАЯ МОДЕЛЬ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ С МОЛОДЁЖНЫМИ ЛИДЕРАМИ

*Аннотация.* В статье представлен опыт развития студенческого самоуправления при организации воспитательной работы и формировании лидерских качеств студентов техникума. Пример, представленный в статье, доказывает, что при наличии общих подходов к проблеме развития студенческого самоуправления каждая группа и отдельно студент сохраняет определенную уникальность в процессе организации и участия во внеучебной деятельности. Цель статьи – представление практического опыта развития

*студенческого самоуправления в среднем профессиональном образовании как эффективной модели формирования лидерских качеств студентов.*

**Ключевые слова.** *Адаптация первокурсников, внеучебная деятельность, воспитание, конкурентоспособность, лидерство, среднее профессиональное образование, студенческая молодежь, студенческое самоуправление.*

Сегодня каждый из молодых людей хотя бы иногда мечтает о роли лидера, хочет ощутить свою нужность людям, определить свое место в кругу сверстников, в своей социальной группе. В студенческих коллективах потребность в самоорганизации и реализации своего потенциала проявляется стихийно, лидеры выдвигаются по личностным качествам или талантам. И здесь важно, чтобы решающим был прежде всего положительный авторитет личности, а деятельность ведомого ею коллектива становилась социально значимой, созидательной. Очевидная актуальность данной проблемы привела к тому, что в Прокопьевском строительном техникуме в рамках реализации рабочей программы воспитания начали разрабатывать проекты по развитию у студентов лидерских качеств. В процессе дальнейшей работы произошло объединение этих проектов в одно комплексное направление студенческого самоуправления. Содержание данного направления реализуется в образовательно-воспитательном пространстве техникума с учетом Федерального закона от 31 июля 2020 г. № 304-ФЗ «О внесении изменений в Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» по вопросам воспитания обучающихся». Меняется сущность и содержание воспитания, где главной целью является развитие общих и профессиональных компетенций студента, формирование личностных результатов федеральных государственных стандартов среднего профессионального образования [1, с. 12].

Развитие студенческого самоуправления в организации воспитательного процесса техникума играет ключевую роль. Анализируя опыт отечественных педагогов А.А. Вербицкого, Н.Ю. Посталюк, Е.Л. Сырцовой, мы понимаем, что воспитание лидера — это процесс сотрудничества, взаимодействия, охватывающий весь процесс обучения и воспитания [3, с. 156].

По мнению В. Г. Новикова, студенческое соуправление – это «тип организационно-управленческих отношений, основанный на включении всех участников системы образования в управленческий процесс путем делегирования полномочий в соответствии с уровнем компетентности» [5, с. 253]. Это процесс формирования личности под влиянием социальных воздействий, профессиональной деятельности и собственной активности, направленной на самосовершенствование студента. Основа студенческого соуправления состоит в добровольной передаче части управленческих полномочий студенчеству, которое берет на себя долю ответственности за принимаемые решения и их исполнение.

Таким образом, студенты имеют возможность к саморазвитию, самодеятельности – словом, становятся субъектом управления социальной системой за счет включения в совместную деятельность. В итоге социальные отношения в техникуме в таких условиях будут прозрачными и открытыми. Развитие студенческого соуправления позволяет создавать благоприятные условия для развития лидерских качеств студента, что обеспечит возможность обучающимся успешно социализироваться в профессиональном пространстве [2, с. 39].

Студенческое соуправление – это демократическая модель студенческого совета, ориентированная на совместную с администрацией и общественными организациями деятельность на уровне техникума, города и области. Существующие противоречия между общественной потребностью в развитии студенческого соуправления, потребностью самих студентов и его реальным влиянием на идеи и идеалы студенческой среды создают необходимость организации студенческого соуправления, в котором чётко будет просматриваться социально-значимая активность молодёжи.

В Прокопьевском строительном техникуме реализация модели студенческого соуправления «Курс успеха» предполагает создание эффективной системы с 80% вовлеченностью студентов в социально-значимую деятельность, с методическим сопровождением всех запланированных

мероприятий. Привлекательность данной модели заключается в расширении социальных, коммуникативных, общественных и, конечно, профессиональных возможностей для студентов, благодаря сотрудничеству студенческого совета с социальными партнерами в различных областях; в формировании общих компетенций и личностных результатов студентов, а главное, в самостоятельной организации и реализации студенческих проектов.

Одним из примеров и результатов деятельности студсовета «Курс успеха» в техникуме является реализация программы адаптации первокурсников – так называемый, нулевой семестр «Запуск». В техникуме он был организован и проведен студенческим советом совместно с кураторами в 2020 и 2021 году. Это создало условия для адаптации первокурсников к учебному процессу и стало основой дальнейшей самореализации и возможности проявить лидерские способности для всех участников образовательного процесса.

На протяжении пяти дней с 25 по 30 августа первокурсники знакомятся с традициями техникума. Помогают им в этом педагоги, сотрудники техникума, психологи и координаторы – специально подготовленные активные студенты старших курсов, которые представляют студенческий совет техникума.

В программе нулевого семестра представлены различные направления деятельности техникума: кураторский совет, добровольческий отряд, внеучебная деятельность, спортивные секции. По каждому направлению организован ряд мероприятий, где каждый первокурсник может себя проявить. Дополнительно на данном мероприятии происходит не только знакомство с традициями техникума, но и у каждого участника появляется возможность проявить себя в том, что, действительно, получается хорошо. Ежегодно принимает участие в работе нулевого семестра в качестве студентов-кураторов – 40 чел., участников-первокурсников – 260 чел.

Остановимся более подробно на нескольких этапах данной программы, которые эффективны в социально-психологической адаптации студентов нового набора.

В рамках первого ознакомительного дня и игры с элементами тренинга «Какой Я? Какие Мы?» организованы торжественное мероприятие «Я – студент», ознакомительные экскурсии по техникуму «По лабиринтам техникума», игровой тренинг «Мой классный куратор», беседы с педагогом-психологом, социальным педагогом, часы общения, «Веревочный курс».

Второй день – квест «Студенческий меридиан» – знакомство с внеучебной деятельностью техникума по площадкам: волонтерский отряд «ДоброТворец»; студенческий совет «Курс успеха»; студия «АРТ-призвание»; танцевальная студия; вокальная студия, КВН.

Третий день – спортивно-оздоровительный блок «Стартинейджеры вперед». Данное мероприятие проводится в городском парке отдыха по этапам: «Бег с эстафетной палкой», «Катание мяча», «Бег в паре», «Летающий шар», «Прыжки в мешках», «Закрой глаза», «Попрыгунчики», «Переправа в обруче», «Конкурс капитанов», «Завтрак студента», «Таланты студентов ПСТ».

Четвертый день – Форсайт сессия «Кто, если не мы!?!». В рамках этого мероприятия участникам предоставляется возможность договориться по образу будущего студента техникума. Студенты обсуждают принципы обучения, образ идеального студента и образ своей группы. Кейс-занятия «Мое расписание», «Знакомство с преподавателями ПСТ», «100 вопросов директору». По итогу этого дня первокурсниками совместно с кураторами создаются видеоролики «Взгляд в будущее» и размещаются в социальных сетях с хештегами.

Пятый день – мастер-класс «Профи Старт». Первокурсники в рамках мастер-класса «Профи Старт» встречаются с выпускниками техникума по специальностям, где получают информацию о выбранной профессии. Встречи проходят в разных форматах: от встреч со старшекурсниками до экскурсий в городской музей, организованной координаторами и кураторами. Каждое из направлений организовано в один из пяти дней нулевого семестра продолжительностью 3–3,5 часа.

С 2020 года модель студенческого самоуправления «Курс успеха» повлияла на количественные и качественные изменения образовательного процесса в

техникуме:

- вовлечение студсоветом студентов 1 курса во внеурочную деятельность техникума через программу адаптации первокурсников «Запуск»: в 2019 г. в техникуме работало всего 12 секций, все под руководством преподавателя, а с 2021 г. – 26 кружков и секций, 9 из которых ведут члены студсовета;

- вовлечение участников проекта в социально-значимую общественную деятельность, в частности, количество социальных проектов увеличилось с двух проектов (2019 г.) до 13 (2021 г.), из них 4 победителя (в 2020 году техникум по результатам областного рейтинга в направлении «Воспитательная работа» занял 1 место);

- повышение качественной успеваемости первокурсников (2019 г. – 43%, 2020 г. – 53%, 2021 г. – 62%);

- увеличение количества работодателей и социальных партнеров для выпускников техникума (2019 г. – 18 договоров, 2020 г. – 23 договоров, 2021 г. – 29 договоров).

Реализация модели студенческого самоуправления «Курс успеха» является эффективным средством активизации социально-психологических и педагогических условий, способных обеспечить процесс адаптации студентов профессиональных учреждений, развитие лидерских качеств студентов.

Таким образом, участие студента в деятельности студсовета «Курса успеха» приводит к изменению его позиции. С каждым курсом обучения в ходе постоянной работы в органах студенческого самоуправления и реализации различных проектов студент меняет свою позицию, проходит по ступеням профессионального становления своей личности: от участника проекта до руководителя проекта, а значит, лидера. В личностном развитии студента модель студенческого самоуправления позволяет успешно адаптироваться в техникуме и эффективно взаимодействовать со всеми участниками образовательно-воспитательного процесса. Студенты, включенные в работу органов студенческого самоуправления, более успешны в обучении, умеют оказывать помощь и поддержку в организации деятельности групповых

активов; владеют технологиями создания, поддержки уклада, атмосферы и традиций жизни образовательного учреждения.

#### Список литературы

1. Об образовании в Российской Федерации: Федеральный закон от 29 дек. 2012 г. №273-ФЗ: [с изменениями и дополнениями на 1 сентября 2021 года]. – Новосибирск: Норматика, 2021. – 145 с. – (Кодексы. Законы. Нормы). – Текст: непосредственный.
2. Ахметзянова, А. Т. Развитие системы студенческого самоуправления как условие формирования социокультурных компетенций студентов / А. Т. Ахметзянова – Текст: непосредственный // Сборник материалов научных и методических трудов научно-педагогических работников «Приоритеты развития высшего образования в России», в 4-х ч. – Ч. 1. – Новокузнецк: РИО КузГПА, 2014. – С. 66–72.
3. Вербицкий, А. А. Гуманизация и компетентность: контексты интеграции / А. А. Вербицкий, О. Г. Ларионова. – Москва: МГОПУ, 2006. – 172 с. – Текст: непосредственный.
4. Лучшие практики СПО: воспитательный аспект: Региональная научно-практическая конференция (Киров, 21 апреля 2021 года): Сборник материалов / Авторский коллектив. – Киров: КОГОАУ ДПО «ИРО Кировской области». 2021. – 195 с. – (Образование. Бизнес. Кадры). – Текст: непосредственный.
5. Новиков, В. Г. Самоуправление и соуправление как факторы развития социальной активности студентов в образовательном учреждении / В.Г. Новиков // Регионология, 2008, №4. – С. 306–312. – URL: <http://regionsar.ru/node/239> (дата обращения: 10.10.2022) - Текст: электронный.
6. Сырцова, Е. Л. Студенческое самоуправление как фактор развития автономности студентов / Е. Л. Сырцова – Текст: непосредственный // Современные наукоемкие технологии. – 2007. – № 7 – С. 77–79.

УДК 377.5

*Е.А. Чувашов*

ГПОУ «Кузнецкий техникум сервиса и дизайна» им. Волкова В.А.,  
г. Новокузнецк, Россия

### ИЗ ОПЫТА ПОДГОТОВКИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

*Аннотация.* В данной статье представлен опыт изучения основных целей и направлений подготовки педагогических кадров среднего профессионального образования в условиях цифровизации образовательной среды.

*Ключевые слова.* Цифровая образовательная среда, цели и направления подготовки педагогических кадров.

На сегодняшний день в среднем профессиональном образовании, как и в других сферах образования, происходит стремительное внедрение различных



инновационных технологий. В рамках реализации национального проекта «Образование» одним из направлений является федеральный проект «Цифровая образовательная среда» [5].

Цифровая образовательная среда (ЦОС) – это цифровое пространство, состоящее из открытой совокупности информационных систем, которые объединяют всех участников образовательного процесса [1].

Цифровая образовательная среда – совокупность программных и технических средств, образовательного контента, необходимых для реализации образовательных программ, в том числе с применением электронного обучения, дистанционных образовательных технологий, обеспечивающая доступ к образовательным услугам и сервисам в электронном виде.

Быстрые темпы цифровизации превышают развитие навыков и умений в области применения средств цифровой среды большинства педагогов. По мнению авторов, среди практикующих преподавателей нет однозначного понимания и осознания необходимости использования цифровых инновационных технологий в своей профессиональной деятельности. Значительная часть преподавателей с большим опытом работы легко обходится без дистанционных порталов, электронных тестов, видеоматериалов и прочих информационных средств обучения, другая же часть предпочитает использовать проверенные и знакомые технические средства [4].

Поэтому вопросы цифровой грамотности, развития конкурентоспособных и эффективных навыков современного преподавателя системы профессионального образования становятся актуальными.

Одним из способов решения данного вопроса на федеральном уровне является реализация федерального проекта «Молодые профессионалы (Повышение конкурентоспособности профессионального образования)». Одна из задач проекта - прохождение программ повышения квалификаций, основанных на опыте Союза Ворлдскиллс Россия, а также прохождение практики преподавателями на предприятиях-партнерах.

В ходе изучения данной проблемы (на примере ГПОУ «Кузнецкий

техникум сервиса и дизайна» им. Волкова В.А., г. Новокузнецка) нами было отмечено наличие технического оснащения и мастерских в организации, программного обеспечения, наличие сети Интернет, дистанционных платформ, локальных сетей с доступом к информационным ресурсам техникума, доступ к электронным библиотечным системам (Юрайт) и др., что позволяет преподавателям полноценно осуществлять профессиональную деятельность с использованием цифровой образовательной среды.

Следует отметить, что в техникуме осуществляется подготовка по четырем востребованным направлениям («Обеспечение информационной безопасности автоматизированных систем», Технология эстетических услуг», «Технология парикмахерского искусства», «Графический дизайн») в соответствии Федеральным государственным образовательным стандартом среднего профессионального образования.

Реализация подготовки осуществляется в соответствии с Письмом Министерства образования и науки РФ от 20 февраля 2017 г. № 06-156 «О методических рекомендациях», в котором обращается внимание на «требование прохождения педагогическими работниками, привлекаемыми к реализации образовательной программы, повышения квалификации, в том числе в форме стажировки в организациях, направление деятельности которых соответствует области профессиональной деятельности, предусмотренной ФГОС...» [3].

В ходе опроса нами были определены основные цели подготовки преподавателей техникума в области информатизации и цифровизации:

- ознакомление преподавателей с цифровой образовательной средой, ее возможностями и ограничениями;
- формирование представления о роли и месте цифровой образовательной среды в обществе;
- знакомство преподавателей с основными понятиями, процессами и методами использования цифровой образовательной среды;
- выработка у преподавателей устойчивой мотивации к участию в формировании, внедрении и использованию цифровой образовательной среды;

- формирование представлений о решаемых задачах, методах внедрения в образовательный процесс и способах эффективного решения образовательных задач.

В 2019-2020 году в техникуме в рамках проведения курсов повышения квалификации по дополнительной профессиональной программе «Формирование медийно-информационной грамотности как важнейшее условие подготовки современного специалиста» была осуществлена подготовка преподавателей к эффективному использованию цифровых образовательных ресурсов и ИКТ.

Для обеспечения взаимодействия со студентами в образовательном процессе и проведения дистанционных занятий преподавателями используются веб-сервисы «Google-class» и «Яндекс-Класс». Данные сервисы позволяют проводить видеоконференции и учебные занятия, в том числе с использованием мобильных устройств. Реализована возможность разработки курсов с использованием ссылок на внешние образовательные ресурсы и различный мультимедийный контент, возможность создания различных тестов, опросов и инструментов оценки выполненных заданий в режиме реального времени с комментариями и замечаниями.

Активно используется образовательная платформа «Юрайт» не только как ресурс для обучения студентов, но и для повышения квалификации преподавателей через прохождение курсов повышения квалификации, участие в конференциях и других мероприятиях.

В техникуме также реализуется сотрудничество с Автономной некоммерческой организацией высшего образования «Университет Иннополис», в рамках которого преподаватели и студенты имеют возможность повысить свои знания и компетенции через использование цифровой образовательной среды.

Исходя из выше сказанного, учитывая результаты полученного анализа, можно выделить основные направления по подготовке преподавателей среднего профессионального образования в условиях цифровой

образовательной среды:

- профессиональная переподготовка преподавателей для работы с новыми информационными технологиями и стандартами;
- прохождение курсов повышения квалификации преподавателей по актуальным направлениям информатизации/ИКТ/ЦОС;
- прохождение стажировки в организациях по преподаваемой дисциплине, для изучения практического использования информационных технологий и последующего применения полученных знаний и компетенций в образовательном процессе;
- знакомство с опытом коллег, педагогов других организаций по профессиональной деятельности в цифровой образовательной среде;
- опыт обобщения и представления результатов своей профессиональной деятельности на педагогических советах, конференциях;
- самообразование.

Таким образом, можно сделать вывод, что в организациях среднего профессионального образования реализуется работа по повышению уровня использования в образовательном процессе цифровой образовательной среды, а также развития профессиональных компетенций преподавателей.

#### Список литературы

1. Дурноглазов, Е. Е. Цифровая образовательная среда электронного обучения: методическое пособие / Е. Е. Дурноглазов, Е. А. Кузнецова, И. В. Швердин и др. - Курск, 2019 – 64 с. – Текст: непосредственный.
2. Официальный сайт Автономная некоммерческая организация высшего образования «Университет Иннополис». -URL: <https://innopolis.university/>
3. Письмо Министерства образования и науки РФ от 20 февраля 2017 г. № 06-156 «О методических рекомендациях» - URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/71546116/>
4. Романова, Е.А. Подготовка педагогических кадров в условиях информатизации образования / Е.А. Романова, В. А. Кузнецов, Т.А. Тореева. // Вестник Московского университета. Серия 20. Педагогическое образование, 2018. – № 3. – С. 78-84 - URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/podgotovka-pedagogicheskikh-kadrov-v-usloviyah-informatizatsii-obrazovaniya/viewer> - Текст: электронный.
5. Федеральный проект «Цифровая образовательная среда». – URL: <https://edu.gov.ru/national-project/projects/cos/>
6. Федеральный проект «Молодые профессионалы». – URL: <https://edu.gov.ru/national-project/projects/professionals>

## РАЗДЕЛ II. МЛАДШИЙ ШКОЛЬНИК: РАЗВИТИЕ, ВОСПИТАНИЕ И ОБРАЗОВАНИЕ

УДК 373.31

*И.А. Берина, Н.Г. Елескина, Е.А. Кордешова, Т.В. Михайлова,  
Н.В. Стародубцева*

МБОУ «Средняя общеобразовательная школа № 97», г. Новокузнецк,  
Россия

### ОРГАНИЗАЦИЯ СОВРЕМЕННОГО УРОКА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ В АСПЕКТЕ ТРЕБОВАНИЙ ФГОС НОО

**Аннотация.** *В настоящей статье рассматривается актуальная проблема организации современного урока в начальной школе в аспекте изучения базовых требований ФГОС НОО. В связи с этим определяется роль ведущей концепции развития универсальных учебных действий и основных подходов в рамках современной образовательной системы. Опираясь на концепцию личностно-ориентированного, системно-деятельностного, компетентного и проектного подходов в обучении, в статье представлена специфика классификации современного урока по основным его типам, зафиксированная в ФГОС НОО.*

**Ключевые слова.** *Урок, системно-деятельностный подход, компетенция, универсальные учебные действия, типология уроков, классно-урочная система, инновационный подход.*

На сегодняшний день в системе общего образования большое значение имеет ее начальная ступень. В условиях осуществления образовательной политики ФГОС НОО начальная школа прокладывает фундамент целостного и последовательного развития личности младшего школьника, его успешной социализации, становления у него элементарной деятельностной культуры, морально-этического поведения, познавательных и интеллектуальных способностей, самообразования и самосовершенствования [4].

Вместе с тем новый общественный запрос, который отражается в структурных требованиях ФГОС НОО к современному уроку, способствовал обозначению доказательства к его преобразованию.

На сегодняшний день мы наблюдаем смещение основной образовательной парадигмы со «знаниевой» непосредственно на «системно-

деятельностную» парадигму, которая в свою очередь определяет перенос ключевого аспекта в образовании с «изучения основ наук на развитие универсальных учебных действий на материале учебных основ наук» [4].

Именно эта парадигма составляет основу системно-деятельностного подхода, сущность которого заключается в формировании и становлении личности младшего школьника посредством развития в нем универсальных учебных действий (далее – УУД), выступающих в свою очередь фундаментом обучения и воспитания в системе школьного образования в целом.

Основу УУД составляют: личностные, регулятивные, познавательные и коммуникативные учебные действия (метапредметные). Более наглядно структура УУД представлена на рисунке 1.



Рис. 1. Формирование УУД у младших школьников

Как отмечают А.Г. Асмолов, Г.В. Бурменская и И.А. Володарская, авторы концепции развития УУД, перспективной и достаточно актуальной задачей на сегодняшний день является «система обеспечения формирования УУД как ключевой позиции всего образования в целом наряду с традиционной методикой преподавания конкретных учебных предметов» [1].

Следует отметить, что данная концепция развития и формирования УУД соответствует в полной мере новому общественному запросу, который находит

свое отражение в переходе России к модернизированной, усовершенствованной, постиндустриальной социальной системе.

Таким образом, можно утверждать, что целью современной образовательной политики выступает развитие всех сфер личности школьника (общекультурной, личностной, познавательной, творческой), которое будет способствовать формированию такой ключевой компетенции ученика, как умение учиться.

В рамках нового ФГОС НОО большое внимание уделяется также компетентностному подходу, согласно которому И.Д. Фрумин называет четыре основных аспекта:

- 1) ключевые компетенции;
- 2) обобщенные предметные умения;
- 3) прикладные предметные умения;
- 4) жизненно необходимые умения и навыки [5].

В системе современного начального образования компетентностный подход имеет большое значение. В первую очередь он способствует формированию общей компетентности младших школьников, подготавливает их к активному взаимодействию с современным обществом, приобщает учащихся к тенденции желать «больше и уметь делать что-то лучше», в том числе учит самостоятельно добывать и приобретать знания.

Нельзя не отметить не менее важную характеристику, включенную в новый ФГОС НОО – постепенный отказ (отход) от традиционной классно-урочной системы обучения. Особенность заключается в том, что, начиная уже с начальных классов, ученикам предлагается проектная деятельность, которая способствует не столько обучению детей нестандартно и творчески мыслить, сколько формированию навыков самостоятельного поиска необходимой информации (т.е. новых знаний в целом), сбора нужных материалов, формулировки гипотез и итоговых результатов.

Таким образом, согласно требованиям ФГОС НОО современный урок должен быть личностно - ориентированным, деятельностным,

компетентностным и проектным [2].

В рамках организации современного урока на начальной ступени образования целесообразно обратить внимание на концепцию Д.Б. Эльконина [6], В.В. Давыдова [2] и А.К. Дусавицкого [3], сущность которой заключается в необходимости непосредственного развития учебной деятельности ученика начальных классов.

Согласно концепции данных авторов имеется возможность интерпретировать урок с позиции его отнесения к проблемно-развивающему типу уроков.

Проблема типологии уроков исследована все еще недостаточно. Вопрос о классификации уроков трактуется по-разному. Этому вопросу посвящено много исследований дидактического и частно-методического характера.

Ученые классифицировали уроки, исходя из:

- 1) методов обучения (И.Н. Борисов);
- 2) способов организации учебной деятельности учащихся (Д.М. Кирюшкин);
- 3) содержания и способов проведения урока (И.Н. Казанцев);
- 4) дидактической цели (И.Т. Огородников);
- 5) основных этапов учебного процесса (С.В. Иванов);
- 6) основных этапов учебной деятельности (В.В. Репкин, В.В. Давыдов, А.К. Дусавицкий).

Поскольку основная цель начального образования – формирование учебной деятельности младших школьников, то типология урока должна рассматриваться с учетом теории учебной деятельности.

В.В. Давыдова определяет основные типы уроков:

- урок постановки учебной задачи;
- урок моделирования и преобразования модели;
- урок решения частных задач по применению открытого способа;
- урок контроля;
- урок оценки способа [2].



Уроки деятельностной направленности выделяет А.К. Дусавицкий:

- уроки «открытия» нового знания;
- уроки рефлексии;
- уроки общеметодологической направленности;
- уроки развивающего контроля [3].

Оба автора определяют типы уроков, основываясь на теорию учебной деятельности, именно поэтому эта теория может быть основой проектирования современного урока. Типология современных уроков, находящая свое отражение непосредственно в ФГОС НОО, представлена нами в таблице:

Современный урок и его типы по ФГОС НОО

Тип урока	Целевое назначение	Результативность обучения
Урок первичного предъявления новых знаний и УУД	Первичное усвоение новых предметных ЗУНов, УУД	Воспроизведение своими словами правил, понятий, алгоритмов, выполнение действий по образцу, алгоритму
Урок формирования первоначальных предметных навыков и УУД, овладения новыми предметными умениями	Применение усваиваемых знаний или способов учебных действий в условиях решения учебных задач (заданий)	Правильное воспроизведение образцов выполнения заданий, безошибочное применение алгоритмов и правил при решении учебных задач
Урок применения предметных ЗУНов и УУД	Применение предметных ЗУНов и УУД в условиях решения учебных задач повышенной сложности	Самостоятельное решение задач (выполнение упражнений) повышенной сложности отдельными учениками или коллективом класса
Урок обобщения и систематизации предметных ЗУНов, универсальных действий	Систематизация предметных ЗУНов или УУД (решение практических задач)	Умение сформулировать обобщённый вывод, уровень сформированности УУД, обеспечивающих умение учиться (работа в парах, использование источников информации и др.)
Урок повторения предметных ЗУНов или закрепление УУД	Закрепление предметных ЗУНов, формирование УУД	Безошибочное выполнение упражнений, решение задач отдельными учениками, коллективом класса; безошибочные устные ответы; умение находить и исправлять ошибки, оказывать взаимопомощь
Контрольный урок	Проверка предметных ЗУНов, умений решать практические задачи, сформированности УУД	Результаты контрольной или самостоятельной работы
Коррекционный урок	Индивидуальная работа над допущенными ошибками	Самостоятельное нахождение и исправление ошибок
Комбинированный урок	Решение задач, которые невозможно выполнить в рамках одного урока	Запланированный результат

Исходя из требований к организации современного урока по ФГОС НОО, следует отметить следующее:

1) основные структурные части урока (его этапы) должны определяться с учетом развития конкретного УД (универсального действия);

2) логико-психологическая подструктура урока – с учетом этапов усвоения нового способа действия;

3) виды деятельности учителя и ученика – с учетом ключевых компетенций, обозначенных ФГОС НОО [4].

Именно такой урок проектируется, при таком подходе невозможно написать конспект урока, поскольку возможен многовариантный план урока, так как, идя на урок с одной задачей, учитель может решать ту, которая возникает непосредственно на уроке у детей. В соответствии с новыми требованиями, прописанными в ФГОС НОО, с целью обеспечения познавательной активности учащихся младших классов на уроках по базовым учебным предметам необходимо делать упор на коллективную работу учителя и учащихся – на их активное взаимодействие на учебных занятиях [4].

Организация современного урока в начальных классах не ограничивается традиционной практикой, в рамках которой учитель должен фронтально взаимодействовать с ученическим коллективом на протяжении всего учебного занятия. Сегодня урок в младших классах требует от педагога в первую очередь использования комплекса из разнообразных форм работы с учащимися – индивидуальных, групповых, парных и т.д. (см. рисунок 2).

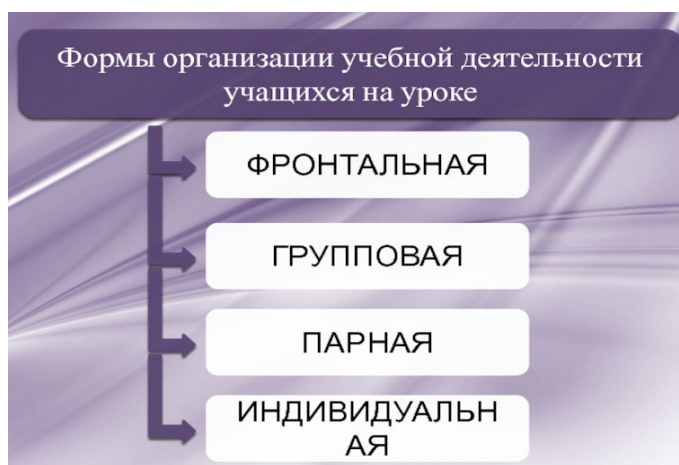


Рис.2. Формы организации учебной деятельности на уроке

Подводя итоги, следует отметить, что учитель сегодня – это центральная

фигура современной школы и реализации требований ФГОС НОО на уроке. Поэтому на сегодняшний день перед администрацией образовательной организации и, в частности, перед учителями начальных классов стоят следующие задачи:

1. Освоение новой системы требований к результатам, структуре основной образовательной программы, условиям ее реализации и оценке достижений обучающихся.

2. Принятие идеологии ФГОС НОО.

3. Ресурсное обеспечение проведения уроков по-новому информационными и дидактическими источниками.

4. Изменение системы внутреннего контроля качества проводимых уроков (новые схемы анализа уроков), ресурсного обеспечения, системы оценивания уровня достижения новых планируемых результатов.

#### **Список литературы**

1. Асмолов, А.Г. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе. От действия к мысли: Пособие для учителя (Стандарты второго поколения) / А.Г. Асмолов, Г.В. Бурменская, И.А. Володарская. / Под. ред. А. Г. Асмолова. – Москва: Просвещение, 2010. – 119 с. – ISBN: 978 5 09 019148 7. – Текст: непосредственный.

2. Давыдов, В.В. Психологическая теория учебной деятельности и методов начального обучения, основанных на содержательном обобщении / В.В. Давыдов. – Томск, 2019. – 298 с. – Текст: непосредственный.

3. Дусаицкий, А.К. Развитие личности в учебной деятельности / А. К. Дусаицкий. - Москва: Дом педагогики, 1996. – 203 с.- ISBN: 5-89149-003-Х. – Текст: непосредственный.

4. ФГОС Начальное общее образование. Приказ Минобрнауки России от 06.10.2009 N 373 (ред. от 11.12.2020) – URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-noo/> (дата обращения: 18.10.2022). – Текст: электронный.

5. Фрумин, И.О. Компетентностный подход как естественный этап обновления содержания образования / И.О. Фрумин // Педагогика развития: ключевые компетентности и их становление: материалы 9-ой научно-практической конференции. – Красноярск, 2003. – С.41-44. – Текст: непосредственный.

6. Эльконин, Д.Б. Психологические вопросы формирования учебной деятельности в младшем школьном возрасте/Д.Б. Эльконин // Вопросы психологии обучения и воспитания / Под ред. Г. С. Костюка, П. Р. Чаматы. – Киев, 2019. – 312 с. . – Текст: непосредственный.

УДК 373.31

С.О. Ефименко\*, О.В. Макарова\*\*

\*МБОУ «СОШ №67», г. Новокузнецк, Россия

\*\*МБОУ «Гимназия №10 имени Ф.М. Достоевского», г. Новокузнецк,  
Россия

## **РАЗВИТИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ПРОВЕДЕНИЯ ДИДАКТИЧЕСКИХ ИГР НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ**

***Аннотация.** В данной статье рассматриваются возможности применения дидактических игр при изучении математики в начальных классах. Статья раскрывает особенности дидактических игр при проведении уроков в начальных классах, описывает возможности преподавателей для раскрытия потенциала учеников при проведении развивающих мероприятий.*

**Ключевые слова.** Дидактическая игра, познавательный интерес, урок математики.

Познавательный интерес, как и интерес в целом, не представляет собой отдельного конкретного психического процесса, какими являются, например, мышление, восприятие, память.

В основу развития познавательного интереса на уроках Г.И. Щукина включает три аспекта формирования познавательного интереса:

- вовлечение к целям и задачам урока учащихся;
- возбуждение интереса к содержанию повторяемого и вновь изучаемого материала;
- включение обучающихся в интересную для них форму работу.

Познавательный интерес — это особая избирательная направленность личности на процессе познания; её избирательный характер выражен в той или иной предметной области знаний [1].

Познавательный интерес — это интегральное образование личности, включающее в себя интеллектуальный, эмоциональный и волевой компоненты [3].

В то же время познавательный интерес - глубоко личностное образование, не сводимое к отдельным свойствам и проявлениям. Его

психологическую природу составляет нерасторжимый комплекс жизненно важных для личности процессов (интеллектуальных, эмоциональных, волевых) [1, с.8].

Понятие «педагогическая игра» подразумевает способы и приёмы, используемые при организации учёбы.

Специалисты выделяют ряд следующих признаков дидактических игр:

1. В игре имеется чёткая, заранее поставленная цель учения, а также ей соответствующий педагогический итог. То и другое может быть обосновано и рассказано в понятной доступной форме.

2. Игру характеризует активная учебная познавательная деятельность. Основная цель игровых технологий - развитие среди учеников устойчивого интереса к познанию путём разнообразного использования игровых ситуаций.

Выделяются следующие разновидности игр дидактической направленности:

1. Упражнения.
2. Путешествия.
3. Соревнования.

Приведём несколько примеров применения дидактических игр на уроке математики на разных этапах учебной деятельности:

На этапе актуализации опорных знаний задания по устному счёту можно давать школьникам в виде разных игр, ребусов, математических диктантов, шифровок, лабиринтов, всевозможных карточек с примерами, игр, предназначенных для изучения состава числа, таких, как: «Домики», «Соберите ёлочку», «Молчанка».

Представим фрагменты уроков математики, построенные на применении дидактических игр.

Математический диктант, 2 класс. Тема «Умножение круглых чисел».

-Ребята, сейчас мы с вами проведем математический диктант, ответы записывайте в строчку через запятую. Будьте внимательны, выполняя задания!

- 6 умножить на 5.

- К 30 прибавить 40.
- Найдите сумму чисел 20 и 70.
- Какое число получится, если к 3 десяткам прибавить 7 единицы.
- Найдите произведение чисел 5 и 4.
- 73 уменьшить на 3.
- Уменьшаемое 60, вычитаемое 20, найти разность.
- Число, предшествующее числу 31.
- Число, следующее за числом 79.
- Самое маленькое двузначное число.

Игра «Молчанка». Тема «Деление круглых чисел», 2 класс.

- Предлагаю вам немножко поиграть и поработать с карточками. На доске висят примеры, у вас на столах карточки с ответами, вы молча поднимаете нужную карточку.

Множитель	20	50	10	30	20	10	20	40
Множитель	4	2	6	3	5	8	3	2
Произведение								

На этапе закрепления можно применять игры «Самый умный»; «Блицтурнир», «Математическая физминутка». Для организации таких соревновательных игр педагоги заранее выбирают вопросы, для которых необходимы краткий ответ или действие.

Фрагмент урока математики с использованием «Математической физминутки», 2 класс. Тема «Умножение круглых чисел».

- У нас с вами сейчас будет физминутка, но не простая, а математическая.
- Я буду говорить высказывание. Вам надо будет понять, если высказывание верное, вы хлопаете, если высказывание неверное- топаете.
- Произведение чисел 10 и 5 равно 50.
- $10+10+10+10$  — это 10 десятков умножить на 4.
- $10+10+10+10$  — это 1 десяток умножить на 4
- Произведение чисел 5 и 6 равно 30.
- Если 30 умножить на 3 будет 100.

- Множитель 40, множитель 2, произведение 80.

- Число 64, это 64 десятка.

- Если 40 увеличить в 2 раза, получится 80.

«Блицтурнир», на котором школьники быстро завершают начало фразы педагога.

К примеру:

1) 2 килограмма груш стоят 40 руб. Сколько потребуется заплатить, покупая 4 кило груш?

2) 9 литров сметаны разлили в кувшины по 3 литра в каждый и увидели, что пустыми остались 2 кувшина. Какое общее количество было кувшинов?

3) В доме 20 квартир, в каждой квартире 3 комнаты. Сколько комнат в доме?

4) Купили 10 конфет. Каждая конфета стоит 9 рублей. Сколько денег заплатили?

Игра «Самый умный».

1) Пару лет назад Катюше исполнилось 4 года. Сколько ей исполнится через 5 лет?

2) Два папы плюс пара сыновей съели 3 яблока. Сколько яблок досталось каждому?

3) У бабушки два внука: Коля и маленький Олег. Бабушка купила им 16 конфет и сказала Коле, чтобы он дал Олегу на 2 конфеты больше, чем взял себе. Как Коля должен разделить конфеты?

Итак, применение дидактических игр в процессе урока математики позволяет ученикам проявить себя, собственную фантазию, раскрыть творческие способности.

Подводя итоги, необходимо заметить, что использование дидактических игр в качестве активного способа обучения дарит радость школьникам, а это убедительно доказывает, что образование не каждый раз оказывается нудным времяпровождением.

Игровые занятия помогают создать нужной эмоциональной настрой у школьников, вызывают благоприятное отношение к учёбе, способствуют улучшению выносливости, дают возможность много раз повторить то же самый материал, избежав монотонности и скуки.

#### Список литературы

1. Актуальные вопросы формирования интереса в обучении / Под ред. Г.И. Щукиной.- Москва: Просвещение, 1986. – 176 с. – Текст: непосредственный.
2. Истомина, Н. Б. Активизация учащихся на уроках математики в начальной школе. Пособие для учителя. / Н.Б. Истомина. - Москва: Просвещение, 1985. - 63 с. - Текст : непосредственный.
3. Капустина, Н.Г. Познавательные интересы младших школьников / Н.Г. Капустина - Текст: непосредственный // Начальная школа плюс до и после. - 2005. - № 2. - С. 7 - 11.

УДК 371.487

*И.А. Жилина*

МБОУ «Средняя общеобразовательная школа №102», г. Новокузнецк,  
Россия

### СТАНОВЛЕНИЕ СУБЪЕКТНОЙ ПОЗИЦИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

**Аннотация.** *Статья раскрывает понятие «субъектная позиция» на основе изучения психолого-педагогической литературы. Становление субъектной позиции осуществляется учителем в образовательной деятельности. В статье рассматриваются варианты развития субъектной позиции.*

**Ключевые слова.** *Субъектная позиция; педагогическая деятельность; младший школьный возраст.*

Одной из характеристик личности является субъектная позиция. Личность с полноценно сформированной субъектной позицией способна к самостоятельной организации жизни и деятельности, к планированию и осуществлению замыслов, к преодолению вызовов внешней среды и проблем собственного внутреннего мира.

Анализ психолого-педагогической литературы по проблеме формирования у обучающихся субъектной позиции, показателем которой является приобретаемый им в процессе образования субъектный опыт, дает



основание утверждать, что это одна из актуальных, но мало изученных проблем.

Вопросы формирования данной личностной характеристики поднимаются в работах З.А. Абасова, Е.Н. Волковой, Т.Г. Дулинец, А.К. Дусавицкого, И.А. Зимней, С.Х. Кадыровой, М.А. Пыжьяновой, В.Н. Рассадина, В.В. Репкина, Е.А. Савиной, В.И. Слободчикова, Т.Н. Титовой, Г.А. Цукерман.

Субъектный опыт учащихся рассматривается как «опыт в обучении» (Л.И. Божович, Д.Б. Эльконин и др.); как опыт правил и организации собственных действий и собственного отношения (Ю.А. Артемьева, Е.В. Бондаревская, А.В. Брушлинский, Н.П. Локалова, В.А. Петровский, В.В. Сериков, А.В. Хуторской, И.С. Якиманская и др.).

Широкий круг работ посвящен формированию отдельных характеристик субъектной позиции ребенка, здесь следует назвать таких авторов, как: А.Г. Асмолов, Е.В. Бондаревская, С.В. Гладкая, Л.В. Иванова, Л.Ф. Квитова, Н.Б. Крылова, Е.И. Матвеева, Л.Л. Плигин, Л.А. Ратникова, Н.Н. Титаренко, И.П. Товпинец, А.Н. Тубельский, Е.С. Федосеева, Т.Д. Чагина, Е.В. Чудинова.

И.А. Зимняя указывает, что категория субъекта одна из центральных в философии, особенно в онтологии, где человек предстает как субъект познания, то есть индивид с его материальным механизмом рефлекторной деятельности мозга – субъекта сознания. При этом человек как субъект труда, учения и других видов деятельности не может быть полностью понят лишь в системе общественных отношений, при абстрагировании от природных основ и материального субстрата деятельности. В философии субъект – это человек как познающее и действующее существо, вступающее в контакт с миром, изменяющее предметную обстановку своего бытия и самого себя в процессе решения практических и духовно-теоретических задач [1].

Как пишет С.А. Коваль, содержание личностной позиции – это «способы и приемы реализации ценностей, включающие отношение к другим ценностным установкам. Сущность позиции – это активность субъекта,

которую он проявляет в практической реализации собственных ценностей. Позиция – не просто декларация ценностей, но их применение в жизни и деятельности [1].

Благодаря субъектной позиции человек становится активным творцом собственной жизни. Он не «плывет по течению», подчиняясь обстоятельствам, но организует и устраивает жизнь в соответствии со своими планами, целями и устремлениями. Главные характеристики личности с субъектной позицией – это активность и осознанность. Жизнь человека развивается по индивидуальной траектории и зависит от разнообразных обстоятельств, которые невозможно предсказать. Но обладающий субъектностью индивид готов к изменениям, он осознанно делает выбор и действует в соответствии с ним.

Субъектная позиция личности – интегративное свойство, в котором проявляется активное избирательное отношение индивида к миру, к другим людям и к самому себе: ценностное, инициативное, ответственное, деятельное.

Как отмечает В.Н. Мясищев, личность – это «... система отношений человека к окружающей действительности» [1]. Среди всех отношений человека с окружающим миром безусловно главными являются отношения с другими людьми. Именно эти отношения определяют субъектность личности. Психологическое ядро личности образуется из системы субъективно-оценочных и сознательно избирательных отношений к реальности.

Позиция – это показатель места и роли личности в собственной жизни. Позиция по отношению к субъектности определяет, управляет ли человек своей жизнью или пассивно подчиняется внешним обстоятельствам. Это характеристика субъективных отношений, показатель используемых «способов жизни». Позиция определяет взаимоотношения с другими людьми, общую направленность личности. При наличии субъектной позиции человек способен к самоорганизации, целеполаганию, самоконтролю, ответственности, у него есть определенное мировоззрение. Также признаком субъектной позиции личности является способность к самомотивации на положительные действия, адекватность поведения окружающей действительности.

Е.Н. Волкова рассматривает субъектность как свойство личности, которое раскрывает сущность человеческого способа бытия, заключающегося в осознанном и деятельном отношении к миру и себе в нем, способности производить взаимообусловленные изменения в мире и человеке [1].

Как утверждает Е.В. Гребенникова, показатели субъектной позиции – активность, самостоятельность, способность успешно осуществлять предметно-практическую деятельность (учебную, трудовую), управление собственной жизнью, адекватная оценка и выбор способов деятельности, контроль и самоконтроль [2].

Таким образом, субъектность – главный элемент активности. Ответственность, инициативность, удовлетворенность, самовыражение, творчество, проектирование будущего, познавательный интерес и т.д., по существу, раскрывают содержательное определение субъектной позиции человека в человеческой активности.

Субъектная позиция — особый способ реализации ценностного отношения. Субъектная позиция определяет характер деятельности человека, направленной на познание и преобразование культуры и себя в культуре.

Субъектность выглядит как способность человека осознавать себя носителем знаний, воли, отношений, производить осознанный выбор и отдавать отчет в произведенном и совершенном действии. Ю.А. Артемьева приводит иерархию субъектности, разделив ее развитие на пять последовательных уровней:

1. Проявления субъектной позиции первого уровня определяются активностью субъекта в том или ином виде деятельности, самостоятельностью принятия решения и саморегуляцией.

2. Обогащение субъектной позиции на втором уровне проявляется собственной инициативой к новым формам деятельности через диалоговое общение и речевую культуру.

3. Проявление субъектности на третьем уровне отмечается умением предвидеть, способностью ориентироваться и соотносить собственные

действия.

4. Субъектная позиция четвертого уровня характеризуется процессом самопознания внутренних психических актов и состояний через самооценку, рефлексию произведенных действий и самоопределение личности.

5. Субъектная позиция пятого уровня проявляется в умении прогнозировать свои действия, строить планы собственного будущего, разрешать свои проблемы, нести ответственность за свои поступки [1].

Данная структура очень наглядно иллюстрирует сущностные элементы в понятии субъектной позиции и в алгоритме ее развития. Достаточно часто в исследовательских работах мы отмечаем словосочетание «психолого-педагогический». Очевиден тот факт, что психология и педагогика редко идут параллельно друг другу, чаще всего эти научные области оказываются взаимовлияющими. В данном случае психология дает определение понятию субъектной позиции и рассматривает теоретические варианты ее общего развития, что и показано в иерархии Ю.А. Артемьевой.

Обращаясь к основной задаче статьи, конкретизируемой как описание путей развития субъектной позиции в младшем школьном возрасте, отметим, что эта задача практического характера и в большей мере относится к методам педагогической науки.

Следовательно, субъектная позиция становится целью воспитания человека и складывается из его выборов, реализуется в его поведении и деятельности. Характер деятельности и поведения человека и является основным показателем его позиции.

Становление ребенка автором своей жизни, обладающим возможностями для руководства ею и своим положением в ней, призван обеспечить принцип субъектности воспитания, который выдвигает Н.Е. Щуркова [3]. Этот принцип она связывает с развитием инициативы ребенка, стимулированием в нем способности быть субъектом собственной жизни. В современной педагогической науке приоритетной задачей становится развитие субъектной позиции личности ребенка, предполагающее не пассивное ожидание, а

активную деятельность с опорой на себя, свой личностный потенциал.

Инициативность как основа субъектной позиции дает возможность учащемуся проявлять самостоятельность, пополнять волевые ресурсы, повышать уровень самодисциплины. Как по этому поводу заметил Н.М. Борытко, «позиция реализуется в деятельности», т.е. только активный ученик (особенно в младшем возрасте как в возрасте наиболее быстрого формирования основных качеств личности) будет успешен в достижении высокого уровня субъектности в зрелом возрасте [3].

Младший школьный возраст характеризуется тем, что все процессы развития происходят в убыстренном темпе. В связи с этим при постановке такой задачи, как развитие субъектной позиции, необходимо помнить о скорости впитывания обучающимися начального общего образования любой информации, любых событий, происходящих с ними. Кроме того, безусловной чертой этого возраста является долговременность запоминания образов, ситуаций, которые не могут не оказать должного влияния на будущую личность и направленность ее формирования.

То, что субъект активен – это одна из отличительных черт данного понятия. Способность к активности и будет основной задачей в развитии субъектной позиции у школьника младшего возраста. Если обучающийся неактивен, он воспринимается учителями, ровесниками как вялый, безынициативный, ведомый.

Основываясь на изученной литературе, можно заключить, что развитие субъектной позиции ученика младшего школьного возраста, а, соответственно, и формирование его личности, является приоритетной задачей в образовательной деятельности.

Существуют несколько вариантов развития субъектной позиции в младшем школьном возрасте.

Первостепенной задачей образовательной деятельности можно считать построение урока таким образом, чтобы учитель мог только направлять обучающегося, но не управлять его деятельностью. Ребёнок концентрируется

на учителя как на посреднике между ним и определенной информацией.

Учитель должен выглядеть в глазах ученика как наблюдатель, готовый помочь, но не как «страж порядка», придирающийся к мелочам. В такой ситуации формируется самоконтроль: я делал задание, учитель при этом не присутствовал, даже если я сделал ошибку, то я сам буду ее искать и исправлять. Учитель не мешал (с точки зрения ученика), не отвлекал, не настаивал, поэтому выполнение задания осуществлялось полностью самостоятельно. На этом этапе важным является не избегание ошибок, а обретение самоконтроля и ответственности за результат. Если результат есть (даже ошибочный), это говорит о том, что ученик начал и закончил работу сам, без напоминаний, убеждений и подсказок.

После этого обучающемуся предлагается оценить свою работу, что дает возможность развития самооценки. Это тонкий момент, ведь в младшем школьном возрасте ребенку хочется выглядеть в своем восприятии гораздо умнее, взрослее, чем на самом деле. Редко встречаются дети, готовые сразу признать недостатки в своей работе и начать их исправлять. Чаще всего ученик видит ошибку, но не испытывает желания немедленно переделать работу. Это считается нормой, поскольку уже само понимание того, что ребенок может ошибиться, свидетельствует о начале формирования адекватности в самооценивании.

Развитие субъектной позиции в младшем школьном возрасте сопровождается такими мероприятиями, как групповая работа, внеурочные занятия, уроки-семинары. Количество обучающихся при работе в группах заметно сокращается, и становится легче тем, кто изначально в силу темпераментных особенностей не может проявить явную активность. В группе ощущается большая степень свободы, легкости общения, вырабатывается желание выделиться и тем самым повысить статус группы, к примеру, заработать баллы (если это игра).

Внеурочные занятия для младших школьников могут проводиться вне стен образовательной организации. Можно пойти на экскурсию, в поход,

попутно рассказывая, какие деревья растут в нашем регионе, какие животные обитают в лесу, как научиться ориентироваться на местности. Такие формы работы дают ученикам возможность непринужденного общения, спокойного (во время отдыха) восприятия информации, много новых впечатлений.

Во время проведения уроков-семинаров, когда высказываться может каждый из обучающихся, важно выбрать легкую и интересную тему, не требующую чрезмерных интеллектуальных усилий. При проведении семинара преследуются цели: отсутствие волнения при ответе, понимание того, что необходимо уважать друг друга и уметь выслушивать ответ каждого ученика, умение положительно (без критики) воспринимать ответы сверстников, умение четко и внятно говорить, спокойно и свободно держаться.

Также можно предложить другие варианты развития субъектной позиции, к примеру, отсутствие оценок на уровне начального общего образования, а именно: переход к рейтинговому статусу каждого ученика. Рейтинг вычисляется, исходя из учебных и социальных успехов класса в целом, выявляются лидеры, положение которых определяет положение остальных детей. Кроме этого, возможно создание киноклуба, где будет проводиться показ фильмов, подобранных соответственно не только возрасту ребенка, но и его интеллектуально-эмоциональному уровню развития. После просмотра фильма предлагается провести дискуссию, ответив на вопросы типа: понравилась ли игра актеров, какова основная идея фильма, определили ли вы для себя что-то новое благодаря фильму, была ли у кого-то похожая ситуация, как вы с ней справились.

Несомненно, что предложенные здесь варианты мероприятий, способствующих развитию субъектной позиции, не раскрыты полностью, а поданы только в качестве гипотетических аспектов. Однако данные аспекты представляют собой попытку внесения новизны в обсуждение вопроса о субъектности, поскольку развитие личности всегда будет наиболее актуальным вопросом в границах младшего школьного возраста.

### Список литературы

1. Зимняя, И. А. Педагогическая психология / И. А. Зимняя. – Москва: Логос, 2018. – Ч. IV. – 234 с. – ISBN: 5-88439-097-1. – Текст: непосредственный.
2. Коваль, С.А. Развитие субъектной позиции подростка в условиях современного детского общественного движения /С.А. Коваль // Материалы V городской научно-практической конференции молодых ученых и студентов учреждений высшего и среднего образования городского подчинения.- Москва, 2018. – Текст: непосредственный.
3. Мясищев, В.Н. Психология отношений / Под ред. А.А. Бодалева. - Москва: Изд-во Московского психолого-социального ин-та; Воронеж: МОДЭК, 2011. – 398 с. – ISBN: 978-5-89502-790-5. – Текст: непосредственный.

УДК 37.015

*С.Г. Инкина*

МАОУ ДПО ИПК, г. Новокузнецк, Россия

МБНОУ «Гимназия № 44», г. Новокузнецк, Россия

## **ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В АДАПТАЦИОННЫЙ ПЕРИОД**

**Аннотация.** *В статье рассматриваются требования ФГОС НОО и профессионального стандарта педагога к организации психолого-педагогического сопровождения младших школьников в адаптационный период.*

**Ключевые слова.** *Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования, адаптация, психолого-педагогическое сопровождение.*

Повышение качества образования является одним из актуальных направлений на современном этапе. Для достижения предметных, метапредметных и личностных результатов младших школьников учитель начальных классов должен применять не только современные образовательные технологии, но и владеть знаниями и умениями организации психолого-педагогического сопровождения младших школьников в адаптационный период.

Как отмечают М.И. Губанова, Н.И. Приходько, анализ результатов психолого-педагогических исследований свидетельствует, что в последнее время продолжают происходить значительные изменения в развитии психических процессов ребенка, в том числе трансформируются потребностно-мотивационная и эмоционально-волевая сферы [3].



Актуальность вопроса организации психолого-педагогического сопровождения младших школьников в адаптационный период обосновывается требованиями п. 33 ФГОС НОО к условиям реализации программы начального общего образования, которые включают: общесистемные требования; требования к материально-техническому и учебно-методическому обеспечению; требования к психолого-педагогическим, кадровым и финансовым условиям [1].

Психолого-педагогические условия реализации программы начального общего образования должны обеспечивать социально-психологическую адаптацию обучающихся к условиям школы с учетом специфики их возрастного психофизиологического развития, включая особенности адаптации к социальной среде; формирование и развитие психолого-педагогической компетентности работников школы и родителей (законных представителей) несовершеннолетних обучающихся и др. (п. 37 ФГОС НОО).

В контексте рассматриваемого нами вопроса считаем необходимым более детально остановиться на требованиях к организации психолого-педагогического сопровождения участников образовательных отношений, которое должно осуществляться квалифицированными специалистами с целью формирования и развития психолого-педагогической компетентности, сохранения и укрепления психологического благополучия и психического здоровья обучающихся.

Эффективность психолого-педагогического сопровождения во многом зависит от прочного профессионального контакта педагога и психолога. Об этом говорится и в профессиональном стандарте «Педагог (педагогическая деятельность в дошкольном, начальном общем, основном общем, среднем общем образовании) (воспитатель, учитель)», утвержденном приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от «18» октября 2013 г. № 544н [2]. Так, для осуществления трудовой функции «Развивающая деятельность» учитель начальных классов должен обладать необходимыми знаниями, умениями и трудовыми действиями.

Выполнение трудовых действий, таких, как выявление в ходе наблюдения поведенческих и личностных проблем обучающихся, связанных особенностями их развития, взаимодействие с другими специалистами и применение психолого-педагогических технологий, безусловно, должны основываться на знаниях законов возрастного развития и умениях осуществлять (совместно с психологом) психолого-педагогическое сопровождение младших школьников в адаптационный период.

Изучение процесса адаптации первоклассников позволяет оценить его успешность, выявить трудности и установить их причины, что в результате дает возможность облегчить и сделать более эффективным приспособление младших школьников к школьной жизни.

В адаптационный период 2021-2022 учебного года был изучен эмоциональный профиль 128 первоклассников МБНОУ «Гимназия № 44» г. Новокузнецка. В ходе анализа полученных данных было установлено следующее (табл. 1):

Таблица 1 - Особенности адаптации учащихся первых классов

Класс	Кол-во учащихся	Благоприятное течение адаптации		Условно благоприятное течение адаптации		Неблагоприятное течение адаптации	
		кол-во	%	кол-во	%	кол-во	%
1 А	25	14	56	9	36	2	8
1 Б	27	24	89	3	11	0	0
1 В	26	24	92	1	4	1	4
1 Г	25	22	88	3	12	0	0
1 Д	25	13	52	11	44	1	4

Как видно из таблицы 1, у большинства первоклассников процесс адаптации к школьному обучению носит благоприятный характер. Это проявляется в виде хорошего настроения, учащиеся легко и уверенно входят в коллектив, быстро устанавливают социальные контакты со сверстниками. Они старательны, проявляют интерес к занятиям; пытаются во всем разобраться сами, с усердием выполняют все требования учителя; гнев проявляется редко и в адекватной ситуации или практически отсутствует в силу

характерологических особенностей (умеют решать проблемы мирным путем, не унижая своего достоинства; страх отсутствует). Общее самочувствие хорошее, жалоб не предъявляют, но в беседе может выявиться чувство рабочей усталости после занятий.

Внешними, поведенческими проявлениями благоприятной адаптации служат:

- добросовестное выполнение всех требований учителя;
- постоянно выраженная учебная активность;
- хорошее настроение, спокойное эмоциональное состояние;
- свободные, доброжелательные контакты в коллективе.

Условно-благоприятная адаптация (от 4 до 44% учащихся в каждом классе) проявляется в виде легкой депрессии, из которой ребенок выходит в случае интересных занятий, игр; либо в виде умеренной депрессии – ребенок задумчив, вял, рассеян, в образовательный процесс вовлекается с трудом. Инициативы в установлении контактов не проявляет, но при случае выражает готовность сотрудничать со сверстниками, избирателен в общении из-за робости, малоинициативен; проявляет избирательный интерес к определенным видам занятий и остается безучастным к другим; ввиду несобранности и отвлекаемости не всегда удается идти в ногу с классом, требования учителя выполняет неохотно, формально; гнев отсутствует в связи со сниженным настроением от пребывания в школе, либо отсутствует совершенно, ребенок не может постоять за себя, легко теряется при попытке выяснить какой-либо вопрос.

Особенностями условно-благоприятной адаптации являются:

- кратковременная учебная активность;
- неадекватные поступки (на уроках занимаются посторонними делами, играют, рисуют);
- трудности во взаимоотношениях с учителем, одноклассниками.

У 4-8% учащихся 1А, 1В, 1Д классов отмечается неблагоприятное течение адаптации. Учащиеся данной группы невнимательны к указаниям

педагогов, вследствие чего шумят, переспрашивают, выкрикивают, не понимают задание, нуждаются в дополнительном объяснении. Отмечается неумение управлять своими эмоциями, неконструктивное их выражение. Общее самочувствие выражается в виде жалоб на недомогание, головную боль и т. д.

По запросу классных руководителей часть учащихся прошла диагностику на определение умственной работоспособности. Тест Тулуз-Пьерона первоначально направлен на изучение свойств внимания (концентрации, устойчивости, переключаемости) и психомоторного темпа, вторично – оценивает точность и надежность переработки информации, волевую регуляцию, личностные характеристики работоспособности (табл. 2).

Таблица 2 Результаты точности выполнения теста

Точность	1А		1Б		1В		1Г		1Д	
	К-во	%	К-во	%	К-во	%	К-во	%	К-во	%
Выше нормы	1	20	0	0	2	28	4	67	2	25
Средняя (N)	2	40	6	85	4	57	2	33	5	62
Ниже нормы	2	40	1	15	1	15	0	0	1	13
Итого	5	100	7	100	7	100	6	100	8	100

Анализ результатов показал (табл. 2), что у большинства обследуемых первоклассников уровень умственной работоспособности находится в пределах возрастной нормы и выше: 1А - 60%, 1Б - 85%, 1В - 85%, 1Г - 100%, 1Д - 87%. На это указывает показатель точности выполнения теста, который характеризует концентрацию внимания (допущено мало ошибок) и личностные установки учащихся (желание выполнить задание правильно).

Точность выполнения ниже возрастной нормы может свидетельствовать как о нарушении внимания (большое количество ошибок), несформированности произвольности (несоблюдение инструкции), так и о личностных особенностях (тревожности, расслабленности, отвлекаемости) (табл. 3).

Таблица 3. - Результаты скорости выполнения теста

Точность	1А		1Б		1В		1Г		1Д	
	К-во	%	К-во	%	К-во	%	К-во	%	К-во	%
Выше нормы	1	20	2	29	1	14	0	0	0	0
Средняя (N)	1	20	0	0	3	43	0	0	3	38
Ниже нормы	3	60	5	71	3	43	6	100	5	62
Итого	5	100	7	100	7	100	6	100	8	100

Скорость выполнения теста (табл. 3) связана с уровнем развития оперативной памяти и визуального мышления. В каждом классе имеются учащиеся, у которых скорость выполнения теста ниже возрастной нормы. Причинами могут быть как недостаточно развитые оперативная память и мышление, так и особенности нейродинамики (медлительность).

Снижение показателей умственной работоспособности может быть проявлением школьной дезадаптации или астено-невротического синдрома, либо проявлением синдрома гиперактивности с нарушением внимания.

По результатам диагностики можно предположить, что низкий уровень работоспособности может привести к трудностям обучения. Следовательно, при организации учебного процесса педагогам необходимо учитывать следующие особенности учащихся:

1. Быстрая утомляемость и сниженная работоспособность (при этом общее физическое утомление может полностью отсутствовать).

2. Резкое снижение возможности самоуправления и произвольности в любых видах деятельности.

2. Выраженные нарушения в деятельности (в том числе умственной) при эмоциональной активности.

4. Снижение объема памяти, внимания, мышления (ребенок может удержать в уме и оперировать довольно ограниченным объемом информации).

Анализ полученных результатов свидетельствует о том, что процесс адаптации первоклассников, в основном, проходит в пределах нормы.

Трудности адаптации и трудности обучения в школе могут иметь одинаковые внешние проявления, отражающиеся в поведении ребенка, его успеваемости, отношениях в коллективе и т.п., но их причины, физиологические и психологические механизмы могут быть совершенно различными. Следует отметить, что практически никогда не удастся выделить одну отдельно взятую причину, будь то состояние здоровья, неблагоприятные социально-бытовые условия, дефекты воспитания, недостаточная готовность к обучению, индивидуальные особенности развития.

В связи с этим эффективность психолого-педагогического сопровождения обучающихся может быть достигнута на основе сотрудничества психолога и учителя. Совместное обсуждение результатов диагностики, анализ причин неуспешной адаптации, интеграция педагогических и психологических средств является одним из необходимых условий, обеспечивающих успешность адаптационного периода младших школьников.

Таким образом, психолого-педагогическое сопровождение направлено на создание благоприятных психолого-педагогических условий реализации основной образовательной программы начального общего образования, обеспечивающих сохранение и укрепление здоровья обучающихся, снижение рисков их дезадаптации, негативной социализации.

#### **Список литературы**

1. Приказ Министерства просвещения РФ от 31 мая 2021 г. № 286 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования» - URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/400807193/>. – Текст: электронный.
2. Приказ Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от «18» октября 2013 г. № 544н «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в дошкольном, начальном общем, основном общем, среднем общем образовании) (воспитатель, учитель)». - URL: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_155553/fcd5ad2f7bcae420af7b0e706a20935cafd7f5ec/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_155553/fcd5ad2f7bcae420af7b0e706a20935cafd7f5ec/). – Текст: электронный.
3. Психолого-педагогический минимум для педагога, реализующего ФГОС общего образования : методические рекомендации / авт.-сост. : М. И. Губанова, Н. И. Приходько. – Кемерово: Изд-во КРИПКиПРО, 2016. – 63 с. – Текст: непосредственный.

УДК 373.51

Т.С. Климова, О.В. Фурина

МБОУ «Лицей № 34», г. Новокузнецк, Россия

## **ПРАКТИЧЕСКИЕ ПРИЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКОВ СМЫСЛОВОГО ЧТЕНИЯ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ**

***Аннотация.** В статье рассмотрены основные приёмы развития навыков смыслового чтения, выделены наиболее эффективные приёмы на уроках математики, способствующие анализу и систематизации текстовой информации. Статья адресована учителям школ, гимназий, лицеев; полезна студентам педагогических вузов.*

***Ключевые слова.** Смысловое чтение, обучение математике, приемы смыслового чтения.*

Формирование функционально грамотных людей – одна из важнейших задач современной школы. Современное общество заинтересовано в квалифицированном читателе, т.к. мы живем в условиях изобилия информации, поэтому извлечение нужной информации из текста и её преобразование становятся важнейшими умениями, без которых невозможно жить в обществе и достичь успехов. Одним из путей развития читательской грамотности является стратегический подход к обучению смысловому чтению.

Смысловое чтение – вид чтения, которое нацелено на понимание читающим смыслового содержания текста. Основы навыков смыслового чтения закладываются уже в начальных классах, в том числе и на уроках математики.

Почему же смысловое чтение важно на уроках математики? Опыт работы показывает, что современный ученик не умеет работать с текстом задачи. Он невнимательно читает условие, не может отделить условие задачи от вопроса, не умеет критически оценить полученный результат.

Одним из решений этих проблем является организация систематической работы с учебным материалом на каждом уроке и дома: до чтения, во время чтения и после чтения.

1 этап – Работа до чтения

Основной прием, который учитель может использовать на этом этапе

работы с книгой – это прием «Банк идей (гипотез)». Этот приём состоит в том, что ученики «складывают» свои мысли о том, что будет сегодня на уроке изучаться в некий виртуальный банк. Можно предложения учеников записать на отдельных листочках, сложить в коробочку (банк) [3].

Этот прием научит учеников выдвигать гипотезы исследования и определять, доказаны они или опровергнуты, что очень важно для формирования навыков научно – исследовательской деятельности учащихся при работе с литературой.

Прием «Верите ли Вы?» может быть началом урока, когда учащиеся, выбирая «верные утверждения» из предложенных учителем, описывают заданную тему. В начале изучения темы в классе можно предложить учащимся поиграть в игру «Верю - не верю». Данный прием используется с целью вызвать интерес к новой теме и создать положительную мотивацию самостоятельного изучения текста по этой теме и дает возможность быстро включить детей в мыслительную деятельность и логично перейти к изучению темы урока. После изучения новой темы мы возвращаемся к данным утверждениям и просим детей оценить их достоверность, используя полученную на уроке информацию.

2 этап – Работа с текстом непосредственно.

Это само чтение. Тут необходимо подчеркнуть, что работа с учебником должна обязательно преследовать определенную цель, которую ученикам сначала сообщает учитель, а впоследствии они сами начнут ставить перед собой цели чтения учебника, параграфа, главы.

Текст учебника математики отличается от других учебников тем, что он насыщен формулировками. Дети с большим трудом запоминают формулировки правил и алгоритмов выполнения того или иного действия.

Стратегии смыслового чтения хорошо прослеживаются в этапах работы над решением текстовых задач на уроках математики в начальной школе.

Один из эффективных приёмов развития смыслового чтения - составление краткой записи условия задачи.



Из краткой записи условия понятен план решения задачи. Самым наглядным способом представления информации является таблица. Основные особенности предлагаемого подхода связаны с тем, что главная задача сфокусирована на тщательном прочтении предлагаемого текста. Чтобы чтение стало осмысленным, необходимо, чтобы оно сопровождалось дополнительным заданием, например, выбором ключевых слов, поэтапным заполнением таблицы. Читая задачу первый раз, учащиеся должны понять её целостный смысл, чтобы определить количество строк и столбцов в таблице. После более детального прочтения ребята извлекают из текста всю необходимую информацию.

На уроках математики в начальной школе, мы так же часто используем приём составления задачи по рисунку, интересны задачи, в которых учащимся необходимо самим сформулировать вопрос к задаче, для ответа на которые нужно использовать все имеющиеся данные.

Эффективны также типы заданий, которые позволяют развивать и проверять навыки чтения:

- Задания «множественного выбора»: выбор правильного ответа из предложенных вариантов; определение вариантов утверждений, соответствующих / не соответствующих содержанию текста / не имеющих отношения к тексту; установление истинности/ложности информации по отношению к содержанию текста.

- Задания «на соотнесение»: нахождение соответствия между вопросами, названиями, утверждениями, пунктами плана, знаками, схемами, диаграммами и частями текста (короткими текстами); нахождение соответствующих содержанию текста слов, выражений, предложений, формул, схем, диаграмм и т.д.; соотнесение данных слов (выражений) со словами из текста.

- Задания «на дополнение информации»: заполнение пропусков в тексте (предложениями, несколькими словами, одним словом, формулой); дополнение (завершение) предложений, доказательств.

- Задания «на перенос информации»: заполнение таблиц, схем на основе

прочитанного; дополнение таблиц, схем на основе прочитанного.

- Задания «на восстановление деформированного текста»: расположение «перепутанных» фрагментов текста в правильной последовательности; «собери» правило, алгоритм; «найди ошибку».

Все эти приемы развивают в ученике навык работы с письменным текстом, требуют тщательного анализа данных, представленных в объёмном тексте математической задачи, логически структурировать информацию, выбирать главное, а также повышают качество учебной деятельности в целом.

В контексте смыслового чтения при решении задач роль учителя состоит в том, чтобы организовать и направить детей на решение задачи с помощью наводящих вопросов, научить выделять и находить «главные» слова. Это возможно при помощи организации диалога, основанного на приёме «Толстые и тонкие вопросы». Тонкие вопросы - те вопросы, на которые можно дать однозначный ответ. Толстые вопросы – это проблемные вопросы, предполагающие неоднозначные ответы. Стратегия позволяет формировать умение формулировать вопросы и умение соотносить понятия.

<i>ТОНКИЕ ВОПРОСЫ</i>	<i>ТОЛСТЫЕ ВОПРОСЫ</i>
<ul style="list-style-type: none"><li>• Что известно в задаче?</li><li>• Что необходимо найти?</li><li>• Какова зависимость между...?</li><li>• Каково взаимное расположение...?</li><li>• Какими свойствами обладает...?</li><li>• Достаточно ли данных для решения?</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Как изменится..., если...?</li><li>• При каком условии задача будет иметь несколько решений?</li><li>• Рационально ли решена задача? Почему?</li><li>• Можно ли обобщить задачу, на случай если...?</li></ul>

Стратегия, основанная на приёме «Вопросы к тексту учебника» позволяет формировать умение самостоятельно работать с печатной информацией, формулировать вопросы, работать в парах.

Тема: «Доли и дроби» (4 класс)

1. Прочитайте текст.
2. Какие слова встречаются в тексте наиболее часто? Сколько раз?
3. Какие слова выделены жирным шрифтом? Почему?
4. Если бы вы читали текст вслух, то, как бы вы дали понять, что это

предложение главное?

Речь идет о выделении фразы голосом. Здесь скрывается ненавязчивое, но надежное заучивание.

3 этап - Работа после чтения.

После изучения на уроке темы даётся задание составить по материалу учебника контрольные вопросы. Каждый пишет свои вопросы на листочках, которые прикрепляются на «дерево знаний» (изображение на листе ватмана). В начале следующего урока ещё раз прочитывается текст учебника, после чего с «дерева знаний» снимаются листочки, вопросы зачитываются, учащиеся отвечают на них. Такая работа развивает самостоятельность мышления, речевые умения и снижает утомляемость.

«Кластер» – прием систематизации материала в виде схемы (рисунка), когда выделяются смысловые единицы текста. Правила построения кластера очень простые. Суть заключается в том, что в середине листа записывается или зарисовывается основное слово (идея, тема), а по сторонам от него фиксируются идеи (слова, рисунки), с ним связанные.

Ребятам предлагается прочитать изучаемый материал и вокруг основного слова (тема урока) выписать ключевые, по их мнению, понятия, выражения, формулы. А затем вместе в ходе беседы или ребята работая в парах, группах наполняют эти ключевые понятия, выражения, формулы необходимой информацией [3]. Например, так будут выглядеть кластеры по темам «Единицы измерения массы», «Единицы времени» (рис. 1):

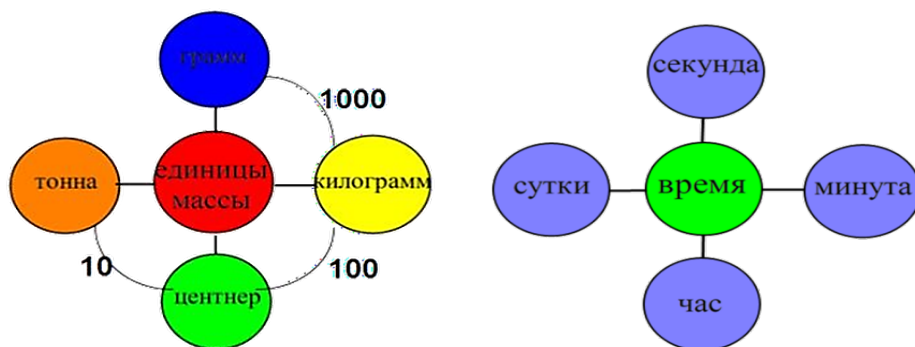


Рис. 1. Кластеры по темам «Единицы измерения массы», «Единицы времени»

В качестве инструмента для синтезирования сложной информации, а учителю – в качестве среза оценки понятийного и словарного багажа учащихся - можно предложить составить *синквейн*. Слово «синквейн» происходит от французского «пять». Это стихотворение из пяти строк [3].

Работа над созданием синквейна развивает умение учащихся выделять ключевые понятия в прочитанном, главные идеи, синтезировать полученные знания и проявлять творческие способности.

Уроки математики являются благодатной почвой для формирования смыслового чтения. Перечисленные приёмы работы с текстом на уроке позволяют создавать условия для формирования универсальных учебных действий, формировать культуру сотрудничества, культуру работы с информацией, формировать «человека думающего», что положительно влияет на качество знаний обучающихся. Ученик становится субъектом учебно-познавательной деятельности, у него развиваются мыслительные умения, необходимые для жизни в современном мире: умение критически относиться к информации, самостоятельно принимать решения и делать выводы.

#### Список литературы

1. Куропятник, И.В. Чтение как стратегически важная компетентность для молодых людей// Педагогическая мастерская. Все для учителя. – 2012. – № 6. - URL: <http://www.e-osnova.ru/journal/14/6/> (дата обращения 12.10.2022). – Текст: электронный.
2. Обучение стратегиям чтения в 5-9 классах: как реализовать ФГОС. Пособие для учителя / Под ред. Н. Н. Сметанникова. - Москва: Балас, 2011. - 128 с. ISBN: 978-5-8593.9-903-1. – Текст: непосредственный.
3. Развитие критического мышления на уроке: пособие для учителей общеобразоват. учреждений / С. И. Заир-Бек, И. В. Муштавинская. - Москва : Просвещение, 2011. - 223 с. – ISBN: 978-5-09-019218-7. – Текст: непосредственный.
4. Рождественская, Л. Формирование навыков функционального чтения. Пособие для учителя / Л. Рождественская, И. Логвина - URL: <https://slovesnic.ru/attachments/article/303/frozhdest.pdf> (дата обращения 14.10.2022) – Текст: электронный.
5. Формирование универсальных учебных действий в основной школе: от действия к мысли. Система заданий: пособие для учителя / А. Г. Асмолов, Г. В. Бурменская, И. А. Володарская [и др.] : под ред. А. Г. Асмолова. — Москва : Просвещение, 2011. – 159 с. — ISBN: 978-5-09-020588-7. – Текст: непосредственный

### **РАЗДЕЛ III. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ОРГАНИЗАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЦЕССА**

УДК 373.24

*Н.Г. Бутакова, Ю.В. Гук, И.А. Каширина, И.Н. Скворцова*

МБ ДОУ «Детский сад № 253», г. Новокузнецк, Россия

#### **ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ ПО ОРГАНИЗАЦИИ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ С СЕМЬЯМИ ВОСПИТАННИКОВ В ВОПРОСАХ ФОРМИРОВАНИЯ ПОТРЕБНОСТИ У РЕБЁНКА ОБЩЕНИЯ С КНИГОЙ, КУЛЬТУРЫ ЧТЕНИЯ**

*Аннотация.* В статье представлен опыт работы педагогов МБ ДОУ по приобщению дошкольников к художественной литературе, формированию потребности общения с книгой, развитию культуры чтения в процессе сотрудничества с семьями воспитанников.

*Ключевые слова.* Книга; детская литература; культура чтения; семейное чтение; родители; сотрудничество.

В настоящее время отмечается тенденция снижения потребности в чтении, особенно это отмечается у детей, которые предпочитают просмотр телепередач и компьютерные игры. Дошкольный возраст отличается особой эмоциональностью и любознательностью, зарождением интереса к книге, появлению читательского опыта. В связи с этим формирование потребности в чтении у ребенка-дошкольника – важная задача педагогов и родителей.

Литература занимает особое место в формировании духовного мира человека, его нравственности, мышления, речи, творческих основ. Сегодня в обществе чтение перестает быть ценностью, и потеря его превращается в огромную проблему. О роли книги в развитии человека говорят с давних пор, но только относительно недавно это стало касаться литературы, адресованной детям. Приобщая детей к чтению, мы открываем им путь к одному из важнейших источников информации.

Семья и семейное чтение в приобщении дошкольника к художественной литературе играют важную роль. Родители, рассказывая или читая детям, создают особую атмосферу, важную для развития ребёнка, потому что

совместное чтение, обсуждение прочитанного – благоприятная почва духовного контакта детей и родителей. Однако некоторые, делая попытки приобщить ребенка к чтению, сталкиваются с проблемой удержания детского внимания, неумением заинтересовать сюжетом произведения. В результате родители оставляют это занятие, считая, что ребенку просто неинтересно.

Часто родители считают, что чтение книг ребенку является забавой, поэтому читают детям редко, а в силу занятости – наспех; не покупают книги или приобретают не соответствующие возрасту ребенка.

Процесс формирования у детей дошкольного возраста потребности общения с книгой во многом определяется тем, насколько вовлечены в него родители. Многое зависит от отношения семьи к книгам, организации чтения дома.

Основная цель сотрудничества с семьёй в вопросах формирования у детей потребности в общении с книгой – помочь родителям осознать ценность чтения детям книг как средства образования и воспитания дошкольников.

Задачами в организации семейного чтения являются:

- знакомство родителей с возрастными особенностями дошкольников восприятия произведений детской литературы;
- вовлечение семью в атмосферу совместного чтения;
- расширение представления о детской литературе, знакомство с разными видами домашнего чтения с учётом интересов и потребностей дошкольников;
- выдача рекомендаций по обсуждению, обыгрыванию художественных произведений, организации книжного уголка в домашних условиях.

С целью определения уровня компетентности родителей в вопросах формирования у детей потребности общения с книгой и культуры чтения педагогами проведено анкетирование «Приобщение детей к чтению», «Чтение художественной литературы в семье».

Результаты анкет позволили сделать вывод, что родители не придают значения роли книг в процессе развития детей; считают, что ребенок

приобретает необходимый читательский опыт только в ДООУ; не знают о том, что формирование будущего читателя начинается в дошкольном возрасте.

Для выявления интереса у детей к книге и чтению проведены диагностические мероприятия. Результаты свидетельствуют о том, что у них низкий интерес к книгам. Наблюдая за воспитанниками, педагоги отмечают, что дети редко подходят к книжному уголку, мало интересуются иллюстрациями.

Перед педагогами была поставлена задача – сформировать интерес у детей и родителей к книге, к детскому чтению.

С родителями воспитанников провели консультации («Роль книги в развитии ребёнка и семейном воспитании»); познакомили с читательскими предпочтениями детей; рассказали о вреде раннего приучения ребенка к гаджетам, компьютерным играм, о недопустимости замены непосредственного общения ребенка с родителями, о важности собственного примера; обозначили круг произведений, рекомендованных программой; дали рекомендации по организации домашнего чтения; поместили список рекомендованной художественной литературы на информационных стендах; презентовали буклеты с рекомендациями по организации чтения с ребенком в домашних условиях («Читаем вместе с малышами», «Советы родителям по заучиванию стихов», «Почитай мне сказку, мама», «Читающий ребёнок – читающая нация», «Если рядом сказка...» и др.).

На семинаре-практикуме «Учим стихи с детьми» была представлена информация и даны практические рекомендации по подбору стихотворных произведений, методике заучивания с помощью мнемотаблиц, развитию интонационной выразительности речи.

Мы вместе изготовили атрибуты и костюмы для театрализованной деятельности с целью драматизации литературных произведений. Родители оказали помощь в изготовлении ростовых кукол – персонажей сказки «Курочка Ряба», которую воспитанники представляли в рамках фестиваля «Кузнецкая карусель».

Совместно с родителями проведены акции: «Книга из дома» (собранные книги пополнили групповую библиотеку), «Книга напрокат» (появилась возможность брать книги для домашнего чтения).

Также нами были организованы тематические книжные выставки («Мир сказок», «Хочу все знать», «Детские книжки наших мам и пап»); проведены конкурсы детских рисунков, поделок по сюжетам литературных произведений, прочитанных совместно с родителями; созданы альбомы домашних рисунков детей по литературным произведениям.

Дети в «домашней мастерской» изготавливали книжки-самоделки. В группе появилась коллективная книга «Наши рисунки к стихотворным произведениям», где художниками-иллюстраторами стали дети и родители. Многие родители представили фото- и видеоотчеты семейного чтения, чтения по ролям с элементами драматизации.

В группе создано «Книжное дерево», на листочках которого родители пишут имя ребенка, автора и название книги, которую они прочитали дома.

Большой интерес вызвало у детей вечернее чтение книг родителями в группе. С этой целью заранее обговаривается время прихода родителей и литературное произведение, которое он будет читать. Дети не только слушают, как читает мама или папа, но и вместе с ними рассматривают иллюстрации, отвечают на вопросы и делятся впечатлениями по поводу прочитанного.

В рамках социального партнерства с воспитанниками проходят тематические встречи на территории районной библиотеки «Вдохновение».

Итогом реализации практико-ориентированных мероприятий стали следующие результаты: в группе созданы благоприятные условия для развития интереса к книге; родители – активные участники образовательных мероприятий; повышена компетентность родителей в вопросах воспитания грамотного читателя; значительно пополнен книжный фонд групповой библиотеки; достаточный интерес у старших дошкольников к книгам, слушанию и обсуждению прочитанного; знание детьми многих литературных произведений, детских писателей; дети знают и выполняют правила обращения



с книгами; у детей и родителей устойчивый интерес к посещению детской районной библиотеки.

#### Список литературы

1. Кузьменкова Е.С., Рысина Г. Воспитание будущего читателя: литературно-художественное развитие детей 3-5 лет/ Е.С. Кузьменкова, Г.Рысина. – М.: Чистые пруды, 2005 – 32 с.
2. Родительское собрание по детскому чтению / сост. Т.Д. Жукова.- М.: Рус. шк. библ. ассоциация, 2007.- 288с. - (Профес. б-ка шк. б-ря. Серия 1)
3. Тимофеева И.Н. Что и как читать вашему ребенку от года до десяти: энциклопедия для родителей по руководству детским чтением / И.Н.Тимофеева.- СПб.: Рос. нац. б-ка, 2000.- 512с.
4. Фишер, В. Я. Литературное развитие детей дошкольного возраста в условиях обновленного образования / В. Я. Фишер, М. А. Кухар // Вестник ТГПУ – 2014 – №11 – С. 147-153
5. Чтение как увлечение: сб. статей / сост. О.Л.Кабачек.- М.: Рус. шк. библ. ассоциация, 2007.- 176с.- (Профес. б-ка шк. б-ря. Серия 1)

УДК 37.09

Ю.Н. Васина, Т.В. Москвина, Л.М. Хорина

МБ ДОУ «Детский сад № 162», г. Новокузнецк, Россия

### ОРГАНИЗАЦИЯ СОЦИАЛЬНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ КАК ЭФФЕКТИВНОГО СРЕДСТВА ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ.

*Аннотация.* В статье представлен опыт работы ДОО по организации социального взаимодействия. Рассматриваются вопросы патриотического воспитания дошкольников. Одним из эффективных средств реализации такой деятельности является социальное взаимодействие, представленное по шести направлениям.

*Ключевые слова.* Патриотическое воспитание, дошкольное образование, социальное взаимодействие, проекты, акции, волонтер.

Актуальность патриотического воспитания подчеркнута во многих нормативных документах. Действительно, в истории России, ключевыми характеристиками русского народа всегда было особое духовное единение, ни с чем несравнимая любовь к Родине. Именно на реализацию таких идей и должно быть направлено патриотическое воспитание. Говоря о практиках его реализации, отметим, что современные исследования показали – здесь наиболее эффективными будут объединение и сочетание народных идей, советского и

постсоветского (в современном понимании) патриотизма.

Патриотическое воспитание в ДОУ – это взаимодействие педагога, родителей и детей, направленное на раскрытие и формирование общечеловеческих нравственных качеств личности, приобщение к истокам национальной культуры региона, к родной природе, чувства сопричастности

Социальное взаимодействие с другими учреждениями и организациями, как показала наша практика, является действенным средством патриотического воспитания, позволяет повысить качество образовательной деятельности. В учреждении разработан и успешно реализуется проект по социальному взаимодействию «Формирование личностно-профессиональных качеств педагогов и амплификация развития воспитанников средствами взаимодействия с другими учреждениями и организациями». Он включает в себя модель социального взаимодействия, организационные и управленческие механизмы, содержание деятельности и другое. Рассмотрим практическую часть данного проекта по различным направлениям взаимодействия.

Первое направление - это совместная реализация образовательных программ. В патриотическом воспитании заложены механизмы его формирования «со сложными личностными настройками». Для формирования нравственных качеств в целом, и патриотизма в частности, на первых этапах необходимо иметь знания, которые должны далее стать осознанными и личностно значимыми (присвоенными) для ребенка. Не секрет, что запрос школ и родителей, часто не включает в себя направление патриотического воспитания. Приоритетными являются традиционные ЗУН. «Недооценённое» направление патриотического воспитания позволяет успешно социализироваться ребенку, за счет таких качеств, как толерантность, уважение и сопричастие, опыт позитивного взаимодействия в коллективе, ориентация на общее дело и многое другое

В нашем учреждении, на протяжении трех лет, реализуется дополнительная образовательная общеразвивающая программа по краеведению. Основанием для её реализации стал анализ учебного плана,

приоритетного видения педагогов, содержания образовательных программ. Педагогическим коллективом решено было добавить патриотический аспект и обратиться к специалистам других учреждений. Нашли программу, совместно доработали: наполнили содержанием о родном крае и стране, перестроили по темам (используются лексические темы ДОУ), скорректировали формы (работа с презентациями, наглядными пособиями, играми, викторинами). Апробировали. Получили положительные результаты и отзывы.

Много лет мы сотрудничаем с коллективом музея - заповедника «Кузнецкая крепость». Сотрудниками музея разработаны циклы познавательных программ, которые они проводят с воспитанниками нашего ДОУ. Сотрудники музея приносят с собой экспонаты, которые вызывают неподдельный интерес детей. Познавательные программы с детьми организуются как передвижная выставка мини-музея, есть возможность все посмотреть и потрогать, узнать, как жили предки, как шла эволюция предметов и многое другое. Особое внимание уделяется формированию связи прошлого и настоящего.

В Кузнецком районе, г. Новокузнецка расположено достаточно много музеев. Сотрудничество с ними заключается не только в экскурсиях и занятиях для дошкольников. С музеем Ф.М. Достоевского были организованы совместные мероприятия по приобщению дошкольников к исторически сложившимся традициям русского народа и обрядовым праздникам. Сотрудники музея, приходя в ДОУ, демонстрировали видеофильмы и презентации о русских праздниках, знакомили с предметами русской культуры, ушедшими в глубину веков, разучивали народные игры, литературный материал (заклички, поговорки и прочее). Итоговым мероприятием становился праздник для детей. Масленица и Праздник русской березки - все это отражение культуры русского народа, его традиций, истории. Все мероприятия яркие и содержательные, имеют в своей основе такой механизм, как раскрытие эмоциональной сферы через эстетические чувства и переживания детей.

Второе направление - проектная деятельность. Много реализовано

долгосрочных проектов и по патриотическому воспитанию, например: «Мы – наследники победителей!», «Герои среди нас!», «Читаем, думаем, творим и говорим!» и другие. К проектам активно привлекаются другие учреждения и организации. Рассмотрим на примере проекта по профессиональной ориентации «Новокузнецк! Город огня! Город металла!». Проект был посвящен профессиям, традиционным для Кузбасса. Рассматривался широкий круг вопросов, в том числе и представленные на слайде.

Включены в проект следующие блоки: познавательный, экспериментальный, творческий социальный. Детей знакомили с историей ремесел и современными реальностями в традиционных профессиях Кузбасса. С партнерами проекта был разработан и реализован план совместной деятельности. Одной из проблем в проекте была возможность увидеть реальное производство (инструменты, одежду и прочее). Поэтому, родители снимали видеоролики о своей работе. На помощь пришел пожарно – спасательный отряд № 11, сотрудники которой организовали экскурсию, представив свою работу как спасательные службы на заводе. В пожарной части, так же были проведены соревнования, где организаторами и судьями стали сотрудники пожарной части, учредившие приз «Лучшему пожарному!» за выполнение заданий.

Сотрудничество в проектах осуществляется постоянно. С библиотекой был реализован замечательный проект «Читаем, думаем, творим и говорим!» в котором работали с забытыми и малоизвестными, но такими нужными и важными произведениями Сергея Алексеева, Валетина Катаева, Аркадия Гайдара и других авторов. Не буду пояснять здесь аспект патриотического воспитания, он очевиден. Сотрудники библиотеки и педагоги работали с произведениями (читали, анализировали, рисовали, разыгрывали), а завершался каждый этап интегративной культурной практикой – этаким праздником для детей и родителей. В проекте «Мы – наследники победителей!» сотрудники музея НКАЗА организовали для нас экскурсию по истории завода в ВОВ, предоставив множество материалов и экспонатов.

Одним из проектов ДОУ был проект «История моей семьи» (о героях

ВОВ и труда). Суть проекта заключалась в том, что записывались истории о родственниках-героях, которые совместными усилиями педагогов и родителей превращалась в книгу. Книга торжественно вручалась семье. Продолжением проекта стали, разработанные педагогами материалы по своим родственникам, воевавшим в ВОВ, внесшими большой вклад в развитие города. Провели акцию «Я помню! Я горжусь!». Погружение в историю, было эффективным, детям близка и понятна «живая история» земляков – героев, иллюстрируемая старыми, но такими родными фото. И каждая история лично-значимая, с примерами родных и близких людей.

Проект «Герои среди нас!», рассказывает о людях героических профессий. Сотрудники пожарной части провели экскурсию, дали рассмотреть и попробовать все, что есть в их части, Почти весь состав собрался на мероприятие. Приготовили угощение. От детей был концерт и поздравления (газеты, рисунки). Героями – «сильными, смелыми, с национальным стальным стержнем», предстали сотрудники части. Защитниками и спасателями своего народа. Дети поучаствовали в построении, работе с брандспойтами и многом другом. Всем запомнилось это необычное совместное мероприятие.

Третье направление – волонтерское движение. От одноименного проекта традицией осталась ежегодная акция «Герои среди нас!» Эта акция проводится в феврале – марте. Готовятся различные мероприятия с детьми, потом поздравление тех самых героев: врачей, сотрудников службы МЧС и ГИБДД. При возможности организуются совместные мероприятия, экскурсия в ПЧ, газету с поздравлениями детей в соседнюю ГКБ №22. КТД объединяет и детей и взрослых, способствует сплочению коллектива.

На постоянной основе организуются сборы кормов и изготовление кормушек для птиц (оснастили территории ДООУ и придомовые территории), также сбор кормов для бездомных животных, акции по озеленению территории. К территории ДООУ в этом году добавился совместный проект по озеленению прилегающей территории «Сад имени Л. А. Бугарева!», расположенной на улице с одноименным названием (первого директора Новокузнецкого

алюминиевого завода с 1942 по 1951 годы). Сотрудничали в проекте администрация и различные службы района, ветераны, но главные участники – педагоги, дети, родители. Проект по озеленению с компанией РУСАЛ имеет и культурно-историческую, и патриотическую основу. Не забываем о ветеранах. Наши дети не только родителям делают подарки.

Отдельной темой являются волонтерские акции по поздравлению ветеранов к 8 марта. Приглашали ветеранов педагогического труда на «Нескучную гимнастику», концерты ко «Дню дошкольного работника», «Дню пожилого человека», соответственно далее – подарки и чаепитие. Многолетняя дружба связывает с «Центром временного пребывания», проводятся концерты, поздравления на 8 марта, День матери и День пожилого человека. Вот где формируется такое качество патриотического воспитания, как уважение к старшим! И такое важное, человеческое - как помощь другим! Каждый ребенок может почувствовать себя нужным и важным. Он со своими, казалось бы, небольшими возможностями, сам творит добрые дела для своей родной земли и земляков! И, конечно, «добро добром вернется». Эта пословица, кстати, стала названием одной из наших волонтерских акций.

Учащиеся музыкальной школы №47 регулярно организуют концерты русской классической музыки к 1 сентября и ко Дню защиты детей. «Центр временного пребывания» приглашает нас на различные мероприятия, например выставку творческих работ из природного материала.

Немного скажем о двух других взаимосвязанных направлениях: исследовательском и программно-методическом. В городе и районе проводятся Конюховские чтения (о выдающихся земляках), педагогические чтения (о выдающихся педагогах и системе образования), творческий конкурс «На утренней зорьке» (посвящен творчеству братьев Неунывахиных, писателей и наших земляков). В их основе лежат исследовательские проекты. Наши педагоги и дети ежегодно и активно принимают в них участие. В Кузнецком районе очень много творческих педагогов и наставников (в лице сотрудников музея, представителей районного отдела образования, членов совета

ветеранов). Конечно, невозможно было бы организовать такую работу без имеющейся в районе эффективной системы взаимодействия. Координацию деятельности берет на себя администрация района. Много разработано материалов по истории района и города (проекты, парциальные программы, книги, УМК). Все это в широком доступе для всех желающих. По районным Конюховским и Педагогическим чтениям собраны материалы и сверстаны в электронные сборники, которые хранятся в музее «Ремесленное училище». Провести интересное мероприятие? Пожалуйста.

Методическое объединение инструкторов физкультуры разработало спартакиаду дошкольников с играми малых народов Кузбасса (с изготовлением национальных костюмов). Творческая группа музыкальных руководителей объединилась и приготовила праздник ко Дню народного единства по той же тематике.

Еще одно направление – проведение совместных районных мероприятий. Ежегодно проводятся общерайонные соревнования и турниры, такие как ко Дню МЧС, к 23 февраля, краеведческие соревнования «Туристенки» и другие. Потенциал таких мероприятий для патриотического воспитания дошкольников достаточно велик. Например, на районных соревнованиях «Маленькие спасатели», собираются команды детей от всех детских садов. Соревнования включают в себя несколько этапов («Спаси медвежонка», «Останови огонь!», «Пешеходы и водители»). На соревнованиях собираются представители ГИБДД, МЧС, представители РОО и администрации Кузнецкого района, педагоги дома творчества №1. Вся спецтехника (машины ГИБДД, МЧС, пожарные) дислоцируется заранее, располагается в определенном месте, с командами представителей этих служб. Соревнования имеют официальную и неофициальную часть, когда дети могут пообщаться с «представителями героических профессий». И все с удовольствием общаются, фотографируются, рассматривают спецтехнику. Каждый может почувствовать себя героем. А главное в этих сложных соревнованиях – командный дух и взаимопомощь! Вот такой у нас «нескучный детский сад!».

### Список литературы

1. Алешина, Н.В. Патриотическое воспитание дошкольников [Текст] / Алешина, Н.В. – М.: ЦГЛ, 2005. – 256 с.
2. Воспитание нравственных чувств у старших дошкольников [Текст] / Под. ред. Виноградовой, А.М. – М.: Айрис-Пресс, 2009. – 232 с.

УДК 37.02

*И.С. Викторова, Н.А. Козлова*

МБ ДОУ «Детский сад №226», г. Новокузнецк, Россия

## **ОПЫТ РЕАЛИЗАЦИИ ДОПОЛНИТЕЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ ПО ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОМУ ВОСПИТАНИЮ ДОШКОЛЬНИКОВ «ДОБРЫЕ СКАЗКИ»**

*Аннотация.* Представлен опыт реализации дополнительной образовательной программы по духовно-нравственному воспитанию дошкольников «Добрые сказки». В этой статье педагоги указывают на значимость духовно-нравственного воспитания детей и делятся интересными находками, благодаря которым дети раскрывают все лучшие качества, заложенные в них с самого рождения.

*Ключевые слова.* Духовно-нравственное воспитание; сказки; пословицы; хороший характер; доброта; тишина.

Сегодня проблема духовно-нравственного воспитания детей является одной из важнейших задач в педагогике. Настоящее и будущее нашего общества и страны определяется духовно-нравственным здоровьем народа, сохранением традиционных и культурных ценностей, поэтому воспитателю в необходимо уделять большое внимание возвышению внутреннего мира ребёнка и формированию у него хорошего характера, что является основой духовно-нравственного воспитания.

Художественная литература, особенно произведения устного народного творчества (сказки, пословицы, поговорки), являются сокровищницей духовно-нравственных ценностей и играют важнейшую роль в воспитании детей. В них сохранились особые черты русского характера и присущие ему нравственные ценности. Знакомство детей со сказками, пословицами, поговорками приобщает к общечеловеческим ценностям.

Данная программа определяется потребностью родителей и общества в



духовно-нравственном воспитании как необходимом элементе сохранения и дальнейшего развития социума, которое возвышает душу ребёнка, делая его настоящим человеком. Данная программа помогает раскрыть все лучшие качества ребёнка.

Программа предлагает использование сказок, пословиц и поговорок как инструмента для формирования хорошего характера; обязательным условием является обучение детей сидению в тишине, что ведёт к спокойствию, гармонии и умению концентрироваться.

Задачи программы:

1. воспитывать хороший и добрый характер;
2. познакомить детей с русскими народными и авторскими сказками, пословицами и поговорками;
3. учить проявлять интерес к художественному чтению;
4. обучать детей сидению в тишине как средству, ведущему к спокойствию и гармонии;
5. формировать бережное отношение к природе;
6. активизировать речевую и мыслительную деятельность детей;
7. воспитывать ценностное отношение к трудовой деятельности;
8. формировать навыки сотрудничества: работа в коллективе, в команде, в малой группе (в паре).

Данная образовательная программа педагогически целесообразна, так как при её реализации у ребёнка формируется интерес к художественной литературе, развиваются добрые чувства и выявляются ценности, заложенные от рождения, – любовь, доброта, милосердие, дружелюбие. Доброта – это ценнейшее качество русского человека, рождающееся в глубине сердца и возвышающее душу человека. Ш.А. Амонашвили считал, что «есть важное личное качество, которое несёт в себе и национальное, и общечеловеческое свойство. Это есть чувство доброты. Чувство доброты составляет основу нравственной целостности личности и есть корень всех благородных качеств» [5].

Одним из условий реализации программы является создание атмосферы любви, уважения и бережного отношения к ребёнку, «счастливая атмосфера детства», личная заинтересованность педагога в процессе общения с литературным произведением.

Во время организации работы обязательно учитываются возрастные и психологические особенности детей, особенности восприятия и понимания литературного произведения.

Успех работы по приобщению детей к книге определяется оснащением предметно-развивающей среды в ДОО с обязательным привлечением детей. В группе должен быть книжный уголок, в котором организуются книжные выставки, обеспечивающие возможности для деятельности дошкольников: желание познакомиться и побеседовать о выставленных книгах, рассказать о сказках, принесённых из дома.

Одним из важных моментов в реализации программы является обучение детей слушанию тишины как средству, настраивающему на спокойствие, гармонию и сосредоточение, ведущему к лучшему усвоению художественного материала. Каждое занятие начинается с минутки тишины. Это упражнение помогает ребёнку погрузиться в мир своей души и увидеть, как можно делиться внутренней красотой с природой, родными и всем миром. Приведем пример минутки тишины: «Давайте закроем глазки и послушаем, как стучит наше сердечко. Мы только в тишине можем услышать, как стучит наше сердце. Сердечко говорит: «Я люблю тебя, я люблю тебя, ты очень хороший». В нашем сердце живёт Доброта и Любовь, они как солнышко. У солнышка много лучиков. Каждый лучик говорит «спасибо» маме, папе, бабушке и дедушке, всем-всем вокруг. А теперь откроем глазки и улыбнёмся друг другу».

В результате освоения программы «Добрые сказки» дети:

1. знакомятся с пословицами и поговорками, русскими народными и авторскими сказками;
2. учатся проявлять интерес к художественному чтению;
3. учатся слушать тишину как средство, ведущее к спокойствию,

гармонии и умению концентрироваться;

4. учатся проявлять уважение к родным и близким, природе и Родине;
5. учатся уважать собственный труд и труд других людей;
6. овладевают навыками сотрудничества со сверстниками и взрослыми.

Основными формами и методами образовательной деятельности при реализации программы являются: словесный (беседа, рассказ, объяснение); наглядный (показ иллюстраций); практический (творческая деятельность); репродуктивный метод (восприятие и усвоение готовой информации); исследовательский метод; метод стимулирования и мотивации деятельности (игровые эмоциональные ситуации, похвала, поощрение).

В основу содержания программы и работы с текстом сказки, которая предлагается дошкольникам, лежит методика Л.Б. Фесюковой, изложенная в книге «Воспитание сказкой», где предлагается подходить к использованию сказочного материала нетрадиционно. Л.Б. Фесюкова отмечает: «Нетрадиционно – это значит научить детей оригинально, по-своему не только воспринимать содержание, но и творчески преобразовывать ход повествования, придумывать различные концовки, вводить непредвиденные ситуации» [5].

Основной задачей педагога является подбор сказок, благодаря которым в сознание детей попадает только позитивная информация. Очень важно давать ребёнку позитивные модели поведения, основанные на нравственности и духовности, важно показать, как он может проявить доброту своего сердца через мысли, слова и дела. Сказка погружает ребёнка в мир радости и чуда, а также является подспорьем в формировании хорошего характера.

Особым жанром, влияющим на духовно-нравственное воспитание детей, являются пословицы и поговорки, которые выступают, как добрый советник. На каждом занятии дети знакомятся с пословицей или поговоркой, запоминают их и наполняются народной мудростью.

Сотрудничество с родителями является важным условием в реализации данной программы. Родители и педагоги в единстве должны прилагать все усилия, чтобы прививать детям духовно-нравственные ценности. Родители

принимают активное участие в подборе книг для выставок, в подготовке рассказов о любимых книгах своего детства.

В конце учебного года с детьми был проведен опрос: «Что такое доброта?». Ответы детей показывают красоту и глубину их внутреннего мира:

- Доброта – это мамино сердце и душа.
- Доброта – это когда помогаешь другим.
- Доброта – это мамина улыбка.
- Доброта живёт в сердце.
- Доброта – это когда все живут дружно.
- Доброта – это когда всех любишь и всех обнимаешь.
- Доброта – это сердце, это семья.
- Доброта – это все вместе.
- Доброта – это доброе солнышко.

В результате реализации данной программы дети погружаются в прекрасный мир сказки и наполняются светлыми и добрыми чувствами, происходит выявление и раскрытие духовно-нравственных ценностей, заложенных в ребёнке с самого рождения.

#### **Список литературы**

1. Гриценко З.А. Пришли мне чтения доброго. – М.: Просвещение, 2001.
2. Амонашвили Ш.А. Улыбка моя, где ты? – М.: Издательский дом Амонашвили, 2003г.
3. Дунаева Н. О значении художественной литературы в формировании личности ребёнка. Дошкольное воспитание – 2007, № 6.
4. Зимина И. Народная сказка в системе воспитания дошкольников. Дошкольное воспитание – 2005, № 5.
5. Фесюкова Л.Б. Воспитание сказкой. – М.: Просвещение, 1997.
6. Лопатина А., Скребцова М. Азбука мудрости. – М. Сфера, 1999.

УДК 373.24

*О.Н. Вит, О.А. Цымбалюк*

МБ ДОУ «Детский сад № 179», г. Новокузнецк, Россия

### **СЮЖЕТНО-РОЛЕВАЯ ИГРА КАК СРЕДСТВО ПРИОБЩЕНИЯ ДЕТЕЙ К МИРУ ПРОФЕССИЙ**

*Аннотация.* В статье рассматриваются вопросы приобщения детей к миру профессий через сюжетно-ролевую игру. Автор дает практические рекомендации

*использования технологических карт при организации сюжетно - ролевых игр.*

***Ключевые слова.** Профессии; сюжетно-ролевая игра; технологические карты; профессиограмма; игровые маркеры.*

Современный мир профессий разнообразен и динамичен: одни профессии сменяются другими, что влечет за собой не просто новые функции профессионала, но и обновленные требования к личностным возможностям специалистов.

Цель педагогов – найти педагогические форматы освоения дошкольниками знаний и эмоционального принятия особенностей труда взрослых, показав общественную значимость труда, сущность трудовых действий, результаты труда и условия наиболее действенного влияния труда взрослых на жизнь других людей.

Для реализации данной цели необходимо решить следующие задачи:

- расширять знания детей о профессиях и взаимосвязи различных видов труда;
- знакомить детей с современными профессиями взрослых, техникой и орудиями труда;
- формировать умения переносить приобретенное знание о труде взрослых в игровую деятельность;
- воспитывать интерес и уважение к человеку труда;
- формировать желание трудиться на благо других.

Для решения поставленных задач была разработана следующая логика взаимодействия с воспитанниками:

1. Составление технологических карт по ознакомлению дошкольников с миром профессий.
2. Разработка педагогической профессиограммы.
3. Создание педагогической профессиограммы – сопровождается профессиограммой для детей, которая включает наглядный материал, картинки, дидактические и настольно-печатные игры, презентации, видеоролики для детей.

Данный формат педагогического сопровождения обеспечивает подробное знакомство дошкольников с содержанием профессиональной деятельности, личностными и профессиональными качествами специалиста, способствует процессу осознания собственного отношения к той или иной профессии и глубокому изучению специфики деятельности профессионалов [1]. Подтверждение тому – результаты педагогической диагностики, задачей которой является изучение уровня сформированности представлений дошкольников о профессиях [2].

Таблица 1. Показатели представлений дошкольников о профессиях и педагогический инструментарий

Показатели	Инструментарий
Знание профессий	Дидактическая игра В.П. Кондрашова «Угадай профессию»
Осведомленность о труде взрослых	Опросник Л.В. Куцакова «Профессиональная деятельность взрослых»
Ранние профориентационные склонности	Опросник Е.А. Климова «Профориентационный опросник»
Игровая деятельность (игры профессионально ориентированного характера)	Педагогическая диагностика В.П. Кондрашова «Диагностика игровой деятельности» (игры профессионального характера)

Технологические карты, являющиеся методическим руководством для организации сюжетно-ролевых игр детей старшего дошкольного возраста, обеспечивают педагогу эффективное и качественное освоение нового, включают описание:

- цели и задач;
- предварительной работы;
- развивающей предметно-игровой среды;
- главных и второстепенных ролей;
- предполагаемых игровых действий;
- вариантов начала игры;
- руководства игрой;
- вариантов окончания игры;

- анализа игры;
- игр-спутников [1].

Особое внимание при организации игровой деятельности уделяется развивающей предметно-пространственной среде.

Одной из интересных форм создания полифункционального развивающего пространства группы являются игровые маркеры. Используя их, дети могут самостоятельно организовывать и преобразовывать игровое пространство:

- настольные ширмы формата А3;
- папки-раскладушки, лэпбуки;
- напольные двусторонние ширмы различных модификаций.

Ширма зонировывает игровое пространство, используя их, можно осваивать такие сюжетно-ролевые игры, как «Сбербанк», «Космические туристы», «Служба спасения», «Дизайнерская студия», «Фитнес-центр», «Салон красоты», «Салон связи», «Туристическое агентство» и мн.др.

Весь материал помогает систематизировать, расширять и пополнять знания детей о представленных профессиях, дает возможность выбрать ту, которая им ближе и интереснее. Дети самостоятельно организуют игровое пространство, выстраивают сюжет, предлагают интересные замыслы [3].

На примере игры в сфере общественного питания (детское кафе, кафе быстрого питания, ресторан, пиццерия) мы хотим поделиться опытом работы.

На первоначальном этапе мы разработали педагогическую профессиограмму для изучения следующих профессий: администратора кафе, товароведа, повара, пекаря, пиццмейкера, кондитера, официанта, фасовщика, посудомойщицы, кассира, доставщика пиццы, дизайнера интерьера. Предварительная работа в совместной деятельности с детьми включает различные формы: чтение художественной литературы, беседы, отгадывание загадок, наблюдения, рассматривание альбомов по разным видам профессий, ситуативный разговор, проблемные ситуации, просмотр мультимедийных презентаций, использование компьютерных программ с познавательными

заданиями, дидактические и настольно-печатные игры, составление рассказов из личного опыта, рисование, аппликации.

Для сюжетно-ролевой игры «Детское кафе «Лакомка» изготовили напольную многофункциональную ширму, которая оснащена игровым материалом: табличками с надписями, униформой, бейджиками с названиями профессий, папками меню с картинками, модулем «Кухня», муляжами (фруктов, овощей, хлебобулочных, мясных и кондитерских изделий), игрушечной столовой и кухонной посудой, салфетками бумажными и текстильными, кошельками, сумками, тряпочками для уборки со столов, веником, совком и др. атрибутами.

Для того чтобы игра состоялась, продумано своевременное внесение атрибутов, часть из которых изготовлена совместно с детьми, изменение игровой среды.

Изготавливали муляжи: хлебобулочных изделий из соленого теста, кондитерских изделий (конфеты, пирожные), чеки и ценники, необходимые для игры, составляли меню, складывали салфетки.

Игровые роли распределяются на всех участников. Ребята самостоятельно готовят игровое место и подбирают необходимые атрибуты.

Предлагаются проблемные ситуации:

- Что можно предложить, пока посетитель ждет заказ?
- Что делать, если вам принесли не то, что вы заказывали?
- К кому обратиться, если ваш столик занят или долго не несут заказ?

Игровые ситуации разнообразны. По окончании игры можно провести интервьюирование посетителей кафе: почему они пришли в кафе, что им понравилось. Интервью с работниками кафе: как прошел трудовой день, случались ли в работе непредвиденные ситуации, как вы с ними справились, всех ли посетителей удалось обслужить и накормить и т.д.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что методичная и целенаправленная работа педагогов детского сада по формированию представлений детей о профессиях результативна: большинство детей знают и



перечисляют наименования профессий, могут объяснить специфику труда, транслируют свое отношение к профессии и оценивают значимость профессии для жизни людей, рассуждают о характере профессионалов и сложностях профессии.

#### Список литературы

1. Долгих, М.В. Зеркальная профессиограмма как средство формирования представлений о профессиях / М.В. Долгих // Дошкольное воспитание. – 2020. - №9 – С.11. – ISSN 1726-0973. – Текст: непосредственный.
2. Землянкина, Т.Б. Ранняя профориентация в условиях дошкольной образовательной организации: новые подходы и формы реализации / Т.Б. Землянкина // Дошкольное воспитание. – 2020. - №3 – С.10. – ISSN 1726-0973. – Текст: непосредственный.
3. Краснощекова Н.В. Сюжетно-ролевые игры для детей дошкольного возраста / Н.В. Краснощекова. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2016. – 250с. – ISBN 978-5-222-26337-2. – Текст: непосредственный.

УДК 373.24

Н.С. Глухова, О.С. Тренькаева

МБ ДОУ «Детский сад № 179», г. Новокузнецк, Россия

### ФОРМИРОВАНИЕ ОСНОВ БЕЗОПАСНОСТИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА КАК ЧАСТЬ ОБЩЕЙ КУЛЬТУРЫ ЛИЧНОСТИ ДОШКОЛЬНИКА

*Аннотация.* В статье затрагивается тема формирования основ безопасности детей дошкольного возраста в условиях современного дошкольного образовательного учреждения. Освещаются как теоретические аспекты процесса организации работы с детьми, так и практический опыт, который может быть полезен педагогам ДОУ.

*Ключевые слова.* Безопасное приобретение опыта; осознанное отношение; взаимодействие; приобщение к правилам и нормам; целенаправленное воздействие; планомерная работа.

Формирование основ безопасности жизнедеятельности детей в условиях дошкольного образования является значимой проблемой, поскольку это связано с необходимостью освоения детьми правил и норм, отвечающих безопасному приобретению опыта взаимодействия как с окружающей внешней средой, так и в общении со сверстниками и взрослыми.

Важно не столько уберечь ребенка от угроз внешнего мира, сколько подготовить его к возникновению возможных трудностей; необходимо создать

условия для ознакомления детей с разнообразием опасных ситуаций; показать важность соблюдения мер предосторожности; сформировать привычку применять полученные знания в неординарных обстоятельствах, которые могут возникнуть в быту, при взаимодействии с другими людьми, в природе и т.д.

Понятие безопасности в дошкольном образовательном учреждении ранее рассматривалось как потребность в охране жизни и здоровья детей. На сегодняшний день подход к вопросу ознакомления с основами безопасности жизнедеятельности дошкольников изменился, поскольку появилась необходимость включения таких терминов, как «экологическая катастрофа» и «террористическое влияние».

Основополагающая цель по формированию у детей безопасного поведения – раскрыть основные понятия опасных ситуаций для здоровья и жизни в целом, показать особенности поведения в них.

Восприимчивость, доверчивость к окружающим взрослым, открытость в общении и любознательность – это те качества дошкольников, которые определяют их поведенческие реакции в разных, возможно опасных, ситуациях, делая их уязвимыми, менее защищенными. В связи со слабой сформированностью у детей умений анализировать обстановку и предвидеть последствия своих действий, возникает потребность создания условий для того, чтобы уберечь их от опасностей, не создавая помех для развития естественной любознательности, открытости и доверия к миру; не напугав их, подготовить к полноценной жизни.

Таким образом, необходимо создание педагогической системы, которая даст возможность обеспечить социальную безопасность ребёнка.

Система педагогической работы в нашем дошкольном учреждении построена на основе программы Н.Н. Авдеевой, О.Л. Князевой, Р.Б. Стеркиной «Основы безопасности детей дошкольного возраста» [1], методических пособий К.Ю. Белой «Как обеспечить безопасность дошкольника» [3], «Приобщаем дошкольников к здоровому образу жизни».

Выделяются следующие направления работы:

– ребенок и другие люди (раскрываются основные показатели, говорящие о возможной опасности общения ребёнка с чужими людьми, неблагоприятные последствия такого взаимодействия);

– ребенок и природа (задача направления – показать влияние природной окружающей среды на здоровье человека и его жизнь в целом);

– ребенок дома (направление затрагивает такие вопросы, как потенциально опасные предметы домашнего обихода, правила обращения с ними);

– здоровье ребенка (работа связана с воспитанием навыка сознательной заботы о собственном здоровье, а также о здоровье близких);

– эмоциональное благополучие ребенка (задача направления – показать способы безопасного выхода из конфликтных ситуаций, научить бесконфликтному взаимодействию с окружающими);

– ребенок на улице (направление знакомит дошкольников с правилами дорожного движения, безопасного поведения на улице).

Стимулировать формирование у дошкольников осознанного отношения к вопросам личной безопасности и безопасности окружающих можно через организацию целенаправленной, систематической профилактической работы.

Для решения этих задач целесообразно:

1. Оказывать обучающее, воспитывающее, развивающее влияние на детей в процессе непосредственно образовательной деятельности («Осторожно! Тонкий лёд!», «Внимание! Дорога!», «Если дома ты один», «Внешность может быть обманчива», «Опасности дома» и др.), совместной деятельности взрослого и ребенка, самостоятельной деятельности дошкольников, а также в режимных моментах.

2. Способствовать развивающему взаимодействию детей между собой в процессе ознакомления и решения проблемных и игровых ситуаций, созданных педагогом. Проигрывание тренингов на тему: «Я потерялся», «Найди опасный предмет», «Я имею право», «Если случился пожар», «Помогите! Полиция!», «Осторожно! Кто пришёл?», «Съедобный грибок – положи в кузовок»,

«Купание в водоёмах», «Помоги перейти дорогу», «Я и животные», «Я и незнакомые люди на улице».

3. Создавать и обогащать развивающую предметно-игровую среду, вызывающую желание применять знакомые правила в самостоятельной и совместной деятельности с детьми и с взрослыми.

Уголок безопасности, в котором представлены следующие материалы:

– план - схема микрорайона «Безопасный путь в детский сад» с отметкой опасных участков; мест, благоприятных для игр;

– наглядные пособия: плакаты («Опасные предметы дома», «Правила поведения при пожаре», «Правила поведения в транспорте (на улице, дома, в лесу, у водоёмов)», «Вызов экстренных служб», «Устройство проезжей части»); альбомы («Чистота – залог здоровья», «Если хочешь быть здоров – закаляйся!», «Ядовитые растения и грибы», «Как устроен человек»);

– макет района с оформленной проезжей частью, тротуарами, пешеходными переходами, остановочными площадками, пешеходным светофором, дорожными знаками, домами, транспортными средствами (пассажирскими, специального назначения);

– атрибуты для сюжетно-ролевых игр «Автомобилисты и пешеходы», «Сотрудник ДПС», «Спасатели», «Скорая помощь» и т. д. (телефон для вызова служб экстренного реагирования, скорой помощи, полиции, жезлы, свистки, форма сотрудников ДПС (полиции, медика, пожарного), игрушки транспортные, рули, напольные дорожные знаки, напольный светофор, напольное покрытие «Пешеходный переход»);

– дидактические и настольно-печатные игры: «Знакомы, свой, чужой», «Опасно – неопасно», «Что полезно, а что – нет», «Что такое хорошо, а что такое плохо», «Вершки – корешки», «Валеология», «Азбука пешехода», «Внимание! Дорога!»; лото «Кому что нужно?», «Дорожные знаки», «Найди безопасный путь»; лабиринты, пазлы, разрезные картинки и др.

Одним из эффективных методов обучения детей основам безопасности жизнедеятельности является ознакомление с художественной литературой.

Детские произведения позволяют раскрыть необходимость соблюдения правил безопасности в жизни, доступно и понятно помогают ребенку осознать последствия нарушений норм и правил, установленных в обществе [2].

Неотъемлемой частью нашей системы является работа с родителями, так как именно они выступают для своих детей наглядным ориентиром соблюдения конкретных правил безопасного поведения. Наиболее интересная форма работы с родителями, по нашему мнению, – это совместная деятельность родителей и детей (досуги, праздники, мастер-классы, акции).

В нашем дошкольном учреждении уже стало традицией проведение мастер-класса «Засветись!», где родители совместно с детьми изготавливают светоотражающие элементы, позволяющие повысить видимость пешеходов в тёмное время суток. Данный мастер-класс предшествует акции «Сделай ребёнка заметнее на дорогах», направленной на предупреждение детского дорожно-транспортного травматизма. С этой же целью был проведен досуг «Семья за безопасность на дорогах», где родители и дети отвечали на вопросы на знание правил дорожного движения, справлялись с командным заданием на выполнение правильного алгоритма перехода проезжей части на регулируемом и нерегулируемом пешеходном переходе, проходили эстафету «Дорожные знаки».

Традиционными стали акции «Покормите птиц зимой!», «Сделай двор чище», «Берегите ёлочку – зелёную иголочку». Общее направление – воспитание бережного, доброжелательного отношения к природе и окружающей среде.

Исходя из вышеизложенного, необходимо целенаправленное, планомерное и систематическое воздействие на детей дошкольного возраста со стороны взрослых в различных видах деятельности с целью формирования опыта безопасного поведения.

#### **Список литературы**

1. Авдеева, Н. Н. Безопасность: Учебно-методическое пособие по основам безопасности жизнедеятельности детей старшего дошкольного возраста / Н. Н. Авдеева, Л. Н. Князева, Р. Б. Стеркина. – СПб. : ООО «Издательство «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2019. -144 с. – ISBN 978-5-89814-121-9. – Текст : непосредственный.

2. Денисова, М. Ю. Читаем, играем и учим детей безопасности с удовольствием : пособие для педагогов учреждений дошкольного образования / М. Ю. Денисов. – Мозырь : Выснова, 2019. – 84 с. : ил. – ISBN 978-985-592-875-2. – Текст : непосредственный.

3. Как обеспечить безопасность дошкольника: конспекты занятий по основам безопасности детей дошкольного возраста : / кн. для воспитателей дет. сада / [К. Ю. Белая, В. Н. Зимонина, Л. А. Кондрыкинская и др.]. – 5-е изд. – М. : Просвещение. – 94 с. : ил. – (Скоро в школу). – ISBN 5-09015533-X. – Текст : непосредственный.

4. Тимофеева, Л. Л. Формирование культуры безопасности. Планирование образовательной деятельности в подготовительной к школе группе : метод. пособие / Л. Л. Тимофеева, Е. Е. Корнеичева, Н. И. Грачева и др.; под общ. ред. Л. Л. Тимофеевой. – СПб. : ООО «Издательство «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2020. – 192 с. – ISBN 978-5-89814-934-5. – Текст : непосредственный.

УДК 373.291

*Ж.В. Горюнова, А.П. Кречетова*

МБ ДОУ «Детский сад №17», г. Новокузнецк, Россия

## **ДИАГНОСТИКА ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ ДЕТЕЙ К ОБУЧЕНИЮ В ШКОЛЕ**

*Аннотация.* В статье исследуется проблема психологической готовности детей к школе, рассматриваются ее компоненты (мотивационная, интеллектуальная, коммуникативная), представляются результаты исследовательской работы с детьми.

*Ключевые слова.* Психологическая готовность; игра; учение; логическое мышление; социально-педагогическая готовность; мотивационная готовность; интеллектуальная готовность; коммуникативная готовность.

Изучение психологической готовности детей к обучению в школе всегда являлось актуальным направлением научных исследований. На современном этапе данная тема не потеряла своей важности, т.к. решение проблемы готовности детей к школе в целом связано со всем дальнейшим школьным обучением. Современные ученые активно пользуются результатами исследований своих коллег, дополняя их новыми аспектами изучения проблемы и собственными выводами.

Разнообразные аспекты социально-педагогической подготовки детей к школе представлены в научных работах многих исследователей.

Так, понятие «готовность к школе» ввел психолог А.Н.Леонтьев. Он предложил обозначать данным термином уровень готовности ребенка к переходу из детского сада в школу. Причем отдельное значение ученый придавал

способности ребенка управлять своим поведением [3].

А.А. Люблинская обращала внимание на самостоятельность ребенка, его активность и отношения с окружающим миром.

А.М. Леушина считала, что ведущая роль обучения состоит в развитии детей, при этом важен не только процесс обучения, но и то, что дети должны осмысливать новую информацию.

Л.И. Божович в своих исследованиях выделяла права и обязанности школьника, отделяла понятие «игра» от понятия «учение».

С ней соглашался и А.В. Запорожец, акцентируя также внимание на логическом мышлении дошкольников. Основы психологического консультирования представлены в трудах Р.С. Немова [4].

Психологические вопросы подготовки детей к школе изучает Н.И. Гуткина.

Н.Я. Семаго и М.М. Семаго анализируют поведение и познавательное развитие детей, обращают внимание на особенности образовательных учреждений, состояние здоровья дошкольников. Особенности детской психологии занимался Д.Б. Эльконин [5,6].

Отдельный труд с пояснением множества различных методик, которые предназначены для анализа готовности детей к школе, принадлежит Р.И. Айзман, Л.К. Айзман, Г.Н. Жаровой, С.Д. Забрамной, А.И. Савенкову и И.Е. Ядрихинской [5].

Многие исследователи в своих работах предлагали различные методы диагностики готовности детей к школе. Однако в таком большом объеме информации важно понимать, какие из этих способов действительно полезны, а какие нет. Мы можем выделить три главных компонента психологической готовности детей к школе:

- мотивационная готовность: познавательный интерес; желание учиться; стремление добиваться успехов в учении;
- интеллектуальная готовность: способность обобщать и сравнивать предметы; способность классифицировать предметы; способность устанавливать

причинно-следственные связи; способность делать выводы и обобщения; концентрация внимания; умение воспроизводить образец; развитие тонких движений руки;

- коммуникативная готовность: умение сформировать внутренние позиции; готовность к принятию новой социальной позиции; характер отношений с окружающими; определенный уровень развития самосознания.

Нами было проведено исследование, в котором приняли участие 16 детей в возрасте 6-7 лет.

Цель эксперимента заключалась в апробации комплекса методов диагностики психологической готовности детей к обучению в школе в условиях детского сада. Для подбора диагностических методик были учтены выделенные нами показатели готовности (мотивационная, интеллектуальная, коммуникативная) и подобраны методики.

1. Методика определения уровня школьной зрелости по тесту Керна-Йирасека.

Цель: определение ориентировочной оценки школьной зрелости.

Задача исследования: определить уровень интеллектуальной готовности к обучению в школе.

2. Методика диагностики самооценки детей (авторы Р.И. Айзман, Л.К. Айзман, Г.Н. Жарова, С.Д. Забрамная, А.И. Савенков и И.Е. Ядрихинская).

Цель: углубленное изучение психофизиологических предпосылок к учебной деятельности.

Задача исследования: определить уровень коммуникативной готовности к обучению в школе, а также умение определять самооценку и оценивать других детей, аргументируя свой ответ.

3. Методика опроса Р.С. Немова.

Цель: определение психологической готовности / неготовности при помощи диалога с ребенком.

Задача исследования: определить уровень мотивационной готовности к обучению в школе



Оценка результатов каждой диагностики проводилась по-разному, однако все результаты были сведены к трем общим уровням подготовки к школе.

1. Низкий уровень – отсутствует ясное изображение при рисовании, при списывании текст не читаемый, при срисовывании точек нет соответствия. Низкая самооценка, ребенок не объясняет свои решения, отказывается выполнять задания. Нет мотивации к обучению в школе.

2. Средний уровень – при рисовании человека отсутствуют некоторые части тела, при списывании текст нечеткий, однако можно прочитать хотя бы 4 буквы, при срисовывании точек изображение похоже на образец, но неточное. Самооценка средняя, свои действия объясняет исходя из эмоций, а не личных наблюдений, не всегда есть четкая мысль при общении. Ребенок хочет пойти в школу, однако не может объяснить причины, либо меняет мнение по ходу разговора.

3. Высокий уровень – изображение человека четкое, есть все части тела, при списывании текст читается, воспроизведение точек по образцу сделано верно. Самооценка высокая, речь ясная и четкая, есть понимание своего отношения к окружающим людям. Высокая мотивация к школьному обучению, есть понимание того, что ожидает его в школе.

Мы проанализировали и обобщили результаты эксперимента, выяснили, что по показателю «желание учиться» высокий уровень показали 8 детей (50%), средний уровень – 3 человека (18,75%), а низкий – 5 дошкольников (31,25%). По показателю «умение воспроизводить образец» высокий уровень имеют 9 детей (56,25%), средний уровень – 4 ребенка (25%), а низкий – трое дошкольников (18,75%). По показателю «развитие тонких движений руки» высокий уровень показали 11 детей (68,75%), средний уровень у трех дошкольников (18,75%), низкий – у 2 ребят (12,5%). По показателю «сформированность внутренней позиции» высокий уровень показали 8 детей (50%), средний уровень у 3 дошкольников (18,75%), низкий – у 5 ребят (31,25%).

Также можно заметить, что есть ряд дошкольников, которые показали разный уровень выполнения заданий. Чаще всего это было связано с быстрой

утомляемостью, отсутствием заинтересованности в каком-то конкретном упражнении, некоторым детям не хватало умений и знаний в одном из заданий.

#### Список используемой литературы

1. Божович, Л.И. Психологические вопросы готовности ребенка к школьному обучению / Л.И. Божович. – [Текст]: непосредственный // Вопросы психологии ребенка дошкольного возраста / Просвещение; под ред. А.Н. Леонтьева, А.В. Запорожца. – Москва, 1995. – С.130–141.
2. Запорожец, Д.В. Развитие логического мышления у детей в дошкольном возрасте / А.В. Запорожец. – [Текст]: непосредственный // Вопросы психологии ребенка дошкольного возраста / Просвещение; под ред. А.Н. Леонтьева, А.В. Запорожца. – Москва, 1995. – С. 88-99.
3. Леонтьев, А.Н. Психическое развитие ребенка в дошкольном возрасте / А.Н. Леонтьев. – [Текст]: непосредственный // Вопросы психологии ребенка дошкольного возраста / Просвещение; под ред. А.Н. Леонтьева, А.В. Запорожца. – Москва, 1995. – С. 11-24.
4. Немов, Р.С. Основы психологического консультирования: Учеб. для студ. педвузов / Р.С. Немов. – Москва : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999. – 394 с. - ISBN 5-691-00268-6. – [Текст]: непосредственный.
5. Семаго, Н.Я. Теория и практика оценки психического развития ребенка. Дошкольный и младший школьный возраст / Н.Я. Семаго, М.М. Семаго — Санкт-Петербург: Речь, 2005. – 384 с. - ISBN 5-9268-0341-1. – [Текст]: непосредственный.
6. Эльконин, Д.Б. Детская психология: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / ред-сост. Б.Д. Эльконин. 4-е изд., стер. – Москва: Издательский центр «Академия», 2007. – 384 с. - ISBN 978-5-7695-4068-4. – [Текст]: непосредственный.

УДК 373.24

*А.С. Госькова*

МБОУ «Средняя общеобразовательная школа №77», г. Новокузнецк,  
Россия

## РАЗВИТИЕ ЭМПАТИИ ДЕТЕЙ ПОДГОТОВИТЕЛЬНОЙ К ШКОЛЕ ГРУППЫ

*Аннотация.* Одним из важнейших направлений социально-коммуникативного развития личности дошкольника является способность к сочувствию и сопереживанию, которое невозможно представить без эмпатии, рассматривающейся как способность к пониманию состояния других людей.

*Ключевые слова.* Эмпатия; системный подход; сопереживание; эмоциональная децентрация; развитие эмпатии; сочувствие.

В соответствии с ФГОС ДО одним из важнейших направлений социально-коммуникативного развития личности дошкольника является способность к сочувствию и сопереживанию, что в последующем обеспечит возможность оказания действенной помощи и активной поддержки окружающим людям.

Считаем, что полноценное социально-коммуникативное развитие ребёнка невозможно представить без эмпатии, которая рассматривается как способность к пониманию состояний других людей, сочувствие и сопереживание.

Эмпатия – это центральное новообразование эмоциональной сферы старшего дошкольника, так как с одной стороны, она непосредственно связана с умениями воспринимать эмоциональные состояния разной модальности, а с другой, являясь социальной эмоцией, обеспечивает способность регулировать поведение в соответствии с принятыми в обществе нормами и правилами.

Анализ содержания образовательных областей ФГОС ДО позволяет рассматривать эмпатию в качестве важного регулятора детского развития, имеющего непосредственное отношение к физическому и психическому здоровью ребёнка-дошкольника, его эмоциональному благополучию.

На наш взгляд, развитие эмпатии в период старшего дошкольного возраста выступает значимым направлением работы в условиях детского сада, вследствие чего появляется необходимость определения направлений, форм и методов в рамках развивающей деятельности, оформленных в определенную систему.

Впервые упоминание эмпатийных процессов встречается в философских работах по этике и эстетике.

Данный термин понимается философами как целостное восприятие с сохранением эмоциональных и смысловых оттенков, сопереживание душевной жизни другого человека.

В старшем дошкольном возрасте у детей под влиянием опыта, общения и совместной деятельности формируется способность сочувствовать другим людям, переживать их печали и радости, как свои.

Современные дети живут в эпоху, где множество противоречий, где большое количество информации, где существуют постоянные перемены. Живое общение со взрослыми, сверстниками, близкими людьми заменяется просмотром телевизионных передач, фильмов, компьютерными играми.

Потребность общества в развитии социально-адаптивной, эмоционально благополучной личности актуализирует задачи, связанные с амплификацией

эмоционального развития детей, в том числе, с развитием эмпатии.

Решение такой задачи возможно за счёт разработки системы работы по развитию эмпатии детей старшего дошкольного возраста в условиях детского сада.

Выбор научного подхода обуславливает целостность научной теории, её оптимальность и практическую значимость.

Системный подход в работе воспитателя по развитию эмпатии детей 6-7 лет требует:

- построения когнитивной схемы (модели) развивающей деятельности, которая обеспечит понимание единства и целостности процесса, наглядно представит критерии результативности в системной работе воспитателя детского сада;

- выделения системы взаимосвязанных направлений (диагностического, развивающего, консультативно-профилактического) в работе воспитателя с детьми старшего дошкольного возраста;

- оказания комплексной помощи (поддержки) и детям, и взрослым субъектам образовательного процесса (родителям и педагогам), так как целостность личности ребенка должна пониматься во взаимосвязи с более широкими социальными системами – семьей, социальным окружением, обществом в целом.

На основании теоретического анализа литературы, выделенных характеристик системного подхода, нами была построена организационно-функциональная модель, реализация содержания которой обеспечит поступательность, непрерывность и последовательность процесса (см. рис. 1).



Рисунок 1 – Организационно-функциональная модель развития показателей эмпатии детей 6-7 лет в детском саду

Целью модели является развитие эмпатии детей 6-7 лет (подготовительная к школе группа).

Для конкретизации путей достижения цели важно отметить ряд ключевых положений. Так, диагностический этап предполагает диагностическую оценку показателей развития эмпатии детей. Нами рассматриваются следующие показатели: количество эмпатийных актов по отношению к сверстнику, уровень социальных эмоций и эмоциональной регуляции поведения и общения детей, уровень социального опосредования и эмоциональной децентрации.

В настоящее время существует достаточно большой арсенал диагностических методик, среди которых выделяем следующие.

- «Понимание эмоциональных состояний» – методика, представленная

Г.А. Урунтаевой и Ю.А. Афонькиной, позволяет изучить особенности понимания эмоциональных состояний людей у ребенка среднего и старшего дошкольного возраста [6].

- «Неоконченные рассказы» Т.П. Гавриловой – относится к проективным методикам, позволяет оценить характер эмпатийных проявлений у детей (эгоцентрический или гуманистический) и их соотношение [2,3].

- Карта наблюдений за проявлениями коммуникативных способностей у дошкольников А. М. Щетиной, М.А. Никифоровой, которая дает возможность изучить коммуникативные навыки личности ребенка посредством наблюдения [6].

- Опросник «Характер проявлений эмпатических реакций и поведения у детей», состоящий из 12 вопросов для взрослых (воспитателей, родителей) с целью выявления характера эмпатийных реакций и их проявлений поведения у детей [6].

- Методика изучения социальных эмоций и эмоциональной регуляции поведения – состоит из двух серий и четырех ситуаций. Каждому ребёнку предлагается ответить на поставленные вопросы экспериментатора [6].

- Методика проективного интервью «Три желания» – целью методики является изучение проявлений эмоциональной децентрации, а также уровня и содержания социального опосредования у детей [1].

Таким образом, все перечисленные методики позволяют изучить не только эмпатийные способности детей старшего дошкольного возраста, но и уровень социального опосредования, эмоциональной децентрации, социальные эмоции и их проявление в опыте детей, в том числе особенности понимания детьми эмоциональных состояний других.

Данные, полученные в результате проведения диагностики, послужат основанием для разработки и реализации следующего этапа в системе. Именно от результата будет зависеть, в каком формате и как будет разрабатываться новый этап. Задача данного направления состоит в том, чтобы подобрать такие формы и методы работы, которые позволят воспитателю эффективно организовывать свою

работу в рамках развития эмпатии детей старшего дошкольного возраста.

В системе воспитательной работы по развитию эмпатии дошкольника используются следующие основные формы и методы:

- игры;
- самостоятельная деятельность детей;
- наблюдение.

В зависимости от возраста детей, материально-технического обеспечения группы, профессионального мастерства педагога, все выше перечисленные формы могут быть организованы фронтально, подгруппами или индивидуально [4].

Также стоит отметить формы и методы развития эмпатии у детей старшего дошкольного возраста в разных видах деятельности, перечень которых представлен в таблице 1.

Еще одним важным условием развития эмпатии является совместная коллективная деятельность детей, которая приводит к развитию симпатии, сочувствия, формированию товарищества, развитию высших чувств – нравственных, эстетических, познавательных. Сфера взаимоотношений с окружающими людьми является основным источником для развития эмпатии детей дошкольного возраста [5].

Следует отметить, что одним из важнейших видов деятельности, который способствует преодолению эгоцентризма мышления и развитию опыта эмоциональных переживаний, является игра, т. к. ребенок включается в различные ролевые отношения со сверстниками или партнерами по игре и может разыгрывать различные роли.

Таблица 1 – Формы и методы развития эмпатии у детей старшего дошкольного возраста в разных видах деятельности

<i>Вид деятельности</i>	<i>Формы и методы развития эмпатии</i>
Коммуникативная деятельность	Сказкотерапия; чтение детской литературы и обсуждение литературных произведений; занятия, направленные на развитие эмоциональной сферы; внеситуативно-личностное общение ребенка со взрослыми.

Предметная деятельность	Сюжетные игры; обсуждение игры; объяснение детям этических правил совместных игр.
Учебная деятельность	Решение задач с «этическим подтекстом (например, «Как разделить яблоки поровну»).
Художественная деятельность	Игры-театрализации; кукольный театр, лепка, рисование, аппликации; прослушивание музыкальных произведений; просмотр и обсуждение произведений изобразительного искусства.
Игровая деятельность	Сюжетно-ролевые игры; игры с предметами; коллективные игры с определенными правилами.
Трудовая деятельность	Совместный труд, распределение и выполнение обязанностей в группе; изготовление кормушек и домиков для птиц, подарков; беседа- обсуждение «Как я помогаю маме»; занятие «Как работают мои родители»; акция «Спешите делать добро».
Физическая культура	Командные игры

В процессе общения у ребенка развивается эмоциональная децентрация, он учится ставить себя на место другого человека, понимать его переживания, что способствует развитию идентификации, способности принимать точку зрения другого.

Побуждение педагогом детей к проявлению своего эмоционального отношения к разным ситуациям также является одним из средств обогащения эмпатийного опыта детей.

Еще одним важным условием развития эмпатии является совместная коллективная деятельность детей, которая приводит к развитию симпатии, сочувствия, формированию товарищества, развитию высших чувств – нравственных, эстетических, познавательных. Сфера взаимоотношений с окружающими людьми является основным источником для развития эмпатии детей дошкольного возраста [5].

Результаты диагностического этапа, которые мы получим в процессе



реализации, а также итоги развивающего этапа необходимы при организации и проведении профилактической работы с родителями, направленной на ознакомление с полученными данными, процессом работы, осуществляемой в рамках беседы.

Консультативно-профилактический этап предполагает разработку наглядного и раздаточного материала для родителей, который поможет им понять, что такое эмпатия, как помочь своему ребенку перестать быть агрессивным, как её развивать. Сюда входит разработка буклетов и информационных стендов, рекомендаций для других специалистов дошкольного образовательного учреждения, а также проведение конференции. Консультативно-профилактическая деятельность поможет родителям быть в курсе работы, проводимой с детьми, обеспечит согласованность развивающих воздействий, оказываемых на ребенка.

Таким образом, реализация системного подхода по развитию эмпатии детей 6-7 лет в детском саду требует разработки и экспериментальной апробации модели. Вместе с тем реализация такого подхода требует достаточно высокого уровня профессиональной компетентности воспитателя и методической поддержки администрации и методиста.

Стоит отметить, что результатом реализации такой системы работы будет повышение уровня развития эмпатии у детей старшего дошкольного возраста в детском саду.

#### **Список литературы**

1. Бреслав, Г. М. Проблемы эмоциональной регуляции общения у дошкольников / Г. М. Бреслав. – Текст : непосредственный // Вопросы психологии. – 1984. – № 3. – С. 53-59.
2. Гаврилова, Т.П. Эмпатия и ее особенности у детей младшего и среднего школьного возраста : Автореф. дис. на соиск. учен. степени канд. психол. наук : автореф. дис. канд. псих.наук / Т.П. Гаврилова. - Москва, 1977. – 23 с. – Текст: непосредственный.
3. Гаврилова Т.П. Понятие эмпатии в зарубежной психологии // Вопросы психологии. – 1975. – №2. – С. 147 – 168. – ISBN00428841– Текст: непосредственный.
4. Коробкова, В. Е. Изучение возможностей развития эмпатии у детей старшего дошкольного возраста с агрессивным поведением // Психология: проблемы практического применения: материалы II междунар. науч. конф. Чита, Молодой ученый, 2013. С. 96 –102
5. Урунтаева, Г. А. Практикум по детской психологии / Г. А. Урунтаева, Ю. А. Афонькина. – Москва : ВЛАДОС, 1995. – 291 с. - Текст : непосредственный.
6. Щетинина, А. М. Диагностика социального развития ребенка: учебно-методическое пособие / А. М. Щетинина. – Великий Новгород : НовГУ им. Ярослава Мудрого, 2000. – 88 с. – Текст : непосредственный.

УДК 379.822

*Р.С. Зырянова*

Кузбасский гуманитарно - педагогический институт ФГБОУ ВО «Кемеровский государственный университет», г. Новокузнецк, Россия

**ОЗНАКОМЛЕНИЕ ДЕТЕЙ И ЛИЦ С ОГРАНИЧЕННЫМИ  
ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ С ИСТОРИЕЙ, КУЛЬТУРОЙ И  
ДОСТОПРИМЕЧАТЕЛЬНОСТЯМИ РОДНОГО ГОРОДА  
ЧЕРЕЗ РЕАЛИЗАЦИЮ ПРОЕКТА «ПУТЕШЕСТВИЕ ПО ГОРОДУ  
«Н» ПРОДОЛЖЕНИЕ...»**

*Аннотация.* В статье рассматривается педагогическая технология ознакомления детей дошкольного, младшего школьного возраста и лиц с ограниченными возможностями здоровья с историей, культурой и достопримечательностями родного города через реализацию проекта, в основе которого лежит идея синергии игры и семейных путешествий.

*Ключевые слова.* Проект краеведческой направленности; игровой туристический маршрут; организация семейных путешествий к достопримечательностям родного города.

С 2014 года усилиями преподавателей кафедры ДиСПП и студентами - волонтерами факультета психологии и педагогики КГПИ ФГБОУ ВО «КемГУ» активно ведется работа по краеведению для детей в нашем городе. В 2018 году, благодаря победе в грантовом конкурсе социально значимых проектов «ЕВРАЗ: город – друзей, город – идей», нами был успешно реализован на городском уровне проект «Путешествие по городу «Н» для детей от 5 до 12 лет, направленный на организацию семейных игр-путешествий по специально разработанным детским маршрутам в музеи и к достопримечательностям родного города [1].

Результаты реализации проекта «Путешествие по городу «Н» показали, что в игре-путешествии за период 2018-2020гг. приняли участие 56 образовательных организаций города, более 1500 семей совершили путешествия по маршрутам проекта, около 7000 маршрутных листов оказались востребованы [1]. Популярность проекту придали и дополнительные атрибуты: дорожная сумка, карта маршрутов, значки с символикой проекта, дипломы

участника и др.

Согласно данным исследования ЕВРАЗ, проект «Путешествие по городу «Н» был признан одним из лучших среди проектов за всю историю грантового конкурса в нашем регионе.

Результаты реализации проекта показали, с одной стороны, высокую степень заинтересованности родителей и детей в осуществлении семейных путешествий, с другой стороны – зависимость детей от взрослых, а также необходимость проведения предварительной работы с детьми до непосредственного посещения культурно-исторических памятников и достопримечательностей родного города, что позволило бы привлечь внимание детей к уже знакомой и узнаваемой информации, повышающей ее значимость в будущем во время семейной экскурсии, а также после посещения для закрепления имеющихся представлений.

Кроме того, ситуация с пандемией коронавируса в нашей стране внесла свои коррективы в мобильность участников проекта, также встал вопрос о возможности привлечения в проект наравне с другими детьми и детей с ограниченными возможностями здоровья, обладающих малой мобильностью и испытывающих трудности в передвижении. Это послужило основанием для поиска идей совершенствования и дальнейшего развития проекта.

Таким образом, проект «Путешествие по городу «Н» продолжение...» является продолжением проекта «Путешествие по городу «Н», успешно реализованном на городском уровне в 2018 – 2020 гг. с использованием гранта «ЕВРАЗ: город – друзей, город – идей».

Суть проекта «Путешествие по городу «Н» продолжение...» заключается в вовлечении детей от 5 до 12 лет и лиц с ОВЗ в изучение истории, культуры и достопримечательностей родного города через организацию и сопровождение игровых туристических маршрутов по следующим направлениям:

- «Играй и путешествуй по городу «Н» – включает специально разработанные игры и игровые наборы со строительным и стимульным материалом, сопроводительные информационные материалы, которые позволят

создать предметно-игровую среду для передачи, присвоения и закрепления сведений об истории, культуре и достопримечательностях родного города не выходя из дома;

- «Городские приключения малышей-кузнечиков и их родителей» – представляет собой организацию серии образовательных прогулок к достопримечательностям города Новокузнецка для семейных путешествий с доступными для самостоятельного скачивания и печати на принтере маршрутными листами и дипломом участника.

Реализация направлений проекта позволит:

- создать уникальные образовательные продукты краеведческой направленности – игры и игровые наборы, маршрутные листы, а также методические рекомендации для взрослых по организации и сопровождению игровых туристических маршрутов;

- осуществлять работу по передаче детям сведений о культуре, истории и достопримечательностях родного города эмоционально-практическим путем, используя наиболее эффективные средства и формы (игру и семейные путешествия);

- пополнить развивающую предметно-пространственную игровую среду образовательных организаций качественными, оригинальными игровыми материалами, которые будут переданы образовательным организациям города в дар и на протяжении долгого времени использоваться в работе с детьми по краеведению;

- привлечь в проект лиц с ограниченными возможностями здоровья и детей, обладающих малой мобильностью или испытывающих трудности в передвижении;

- сделать процесс передачи сведений по истории, культуре и достопримечательностях родного города для целевой аудитории наиболее естественным, максимально доступным, качественным, систематическим и целостным;

- включить в проектную, творческую, волонтерскую деятельность студентов КГПИ ФГБОУ ВО «КемГУ».

В программу реализации проекта входят:

- разработка содержания, эскизов оригинальных образовательных продуктов краеведческой направленности и методического комплекса сопровождения игровых туристических маршрутов;

- организация сессии обучающих семинаров для участников команды волонтеров с целью продвижения и реализации проекта в образовательных организациях города;

- организация сессии обучающих мастер-классов «Путешествие по городу «Н» продолжение...» в образовательных организациях города с целью реализации проекта;

- поддержка и освещение хода реализации проекта в СМИ и социальных сетях.

Работа, направленная на приобщение к культурно-историческому наследию детей дошкольного и младшего школьного возраста, а также лиц с ОВЗ, имеет специфику руководства в связи с возрастными особенностями, с необходимостью эмоционально-практического освоения окружающего мира, а также необходимости учета игры как ведущего вида деятельности. Поэтому важно найти такой технологический подход, при котором передача сведений о культуре, истории и достопримечательностях родного города будет осуществляться наиболее естественно, эффективно, системно и максимально доступно.

Ключевой идеей нового проекта «Путешествие по городу «Н» продолжение...» стало понимание роли и значения игровой деятельности в развитии ребенка и идея синергии игры и семейных путешествий. Мы считаем, что приобщение детей 5-12 лет и лиц с ОВЗ к культурно-историческому наследию родного города через реализацию проекта «Путешествие по городу «Н» продолжение...» может рассматриваться как эффективная педагогическая технология, в чем и проявляется инновационность проекта. Эффективность

будет выражаться в передаче, присвоении и закреплении сведений об истории, культуре и достопримечательностях родного города через организацию и сопровождение игровых туристических маршрутов, основу которых составляют уникальные образовательные продукты краеведческой направленности – игры и игровые наборы, а также маршрутные листы.

Целостность проекта обусловлена взаимосвязью и взаимозависимостью двух направлений – с одной стороны, подготовка к предстоящим семейным путешествиям через игру, не выходя из дома, с другой стороны – закрепление представлений, полученных в ходе семейных путешествий к достопримечательностям с маршрутными листами, в игре. Мы не исключаем возможность самостоятельного существования и развития каждого из направлений проекта отдельно.

Разработка методических рекомендаций для взрослых позволит сделать процесс сопровождения участников проекта оптимальным. Вовлечение студентов в проектную, творческую и волонтерскую деятельность будет способствовать получению ими новых полезных навыков и опыта организации проектов, расширит знания об истории, культуре и достопримечательностях города Новокузнецка, позволит найти близких по духу людей и др. Реализация проекта позволит создать пример эффективной практики приобщения целевой аудитории к культурно-историческому наследию родного города, а также позволит привлечь средства на реализацию мероприятий проекта, где ответственными определены СО НКО.

Качественные результаты реализации проекта обусловлены возможностью приобретения студентами КГПИ ФГБОУ ВО «КемГУ» - волонтерами проекта опыта практической профессиональной деятельности, повышением профессиональных компетенций. Положительными результатами реализации проекта можно считать активизацию у участников проекта интереса, получение, присвоение и закрепление знаний об истории, культуре и достопримечательностях родного города, воспитание предпосылок любви и привязанности к родному городу (малой Родине), становление позиции

патриота и гражданина России; опережающую профориентацию; организацию занимательного досуга и установление традиций увлекательного времяпрепровождения детей и взрослых, содействие сплочению семьи; повышение профессиональной компетентности педагогов в решении задач социально-коммуникативного развития детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста и лиц с ОВЗ, а также освоение новых инновационных технологий осуществления краеведческой работы и патриотического воспитания.

В качестве эффекта от реализации проекта нами видится складывающаяся система краеведческой работы с детьми старшего дошкольного и младшего школьного возраста, а также лиц с ОВЗ в изучение истории, культуры и достопримечательностей города Новокузнецка, которая включает реализацию следующих направлений: Проект «Путешествие по городу «Н»; Параллельная Программа «Музейные приключения малышей-кузнечиков», предполагающая прохождение серии маршрутов по книге-путеводителю «Тайны Кузнецкой крепости» (автор Зырянова Р.С.); Проект «Путешествие по городу «Н» продолжение...»; вовлечение широкого круга целевой аудитории в проект.

Мультипликативность и дальнейшая реализация проекта обусловлена расширением спектра образовательных продуктов – игр, маршрутов для семейных путешествий по городу и маршрутных листов; организация производства игр и игровых наборов на постоянной основе по запросу потребителей; трансляция студентами - волонтерами опыта реализации проекта для использования другими регионами.

#### **Список литературы**

1. Зырянова, Р.С. Опыт реализации проекта «Путешествие по городу «Н» / Р.С. Зырянова. – Текст: электронный // «Актуальные вопросы современной науки: теоретические и практические аспекты», 18 декабря 2018 г. : сборник тезисов : текст. электрон. изд. / под общ. ред. О. А. Урбан ; М-во образования и науки Рос. Федерации, Новокузнец. инт (фил.) Кемеров. гос. ун-та.– Электрон. текст. дан.–Новокузнецк : НФИ КемГУ, 2019 – 1 опт. дисков (CD-R). –ISBN 978-5-8353-1453-9. С.35-39.

УДК 373.2

С.Ю. Иванова

МБ ДОУ «Детский сад № 53 комбинированного вида», г. Кемерово,  
Россия

## **ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ РАЗВИВАЮЩЕЙ ПРЕДМЕТНО-ПРОСТРАНСТВЕННОЙ СРЕДЫ ПО КОМПЛЕКСНОЙ ПРОГРАММЕ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ «ОТ РОЖДЕНИЯ ДО ШКОЛЫ»**

*Аннотация.* В статье представлены особенности конструирования развивающей предметно-пространственной среды по комплексной образовательной программе дошкольного образования «От рождения до школы».

*Ключевые слова.* Комплексная программа дошкольного образования; развивающая предметно-пространственная среда; пространство детской реализации; центры активности; образовательное пространство; элементы развивающей предметно-пространственной среды.

Дошкольный возраст – это время психического и физического изменения, становления фундаментальных особенностей личности. Среда, окружающая ребёнка, оказывает сильное влияние на его формирование и становится важным фактором его развития. Поэтому одна из главных задач взрослых – это создание такой развивающей предметно-пространственной среды, которая будет благоприятствовать сохранению и укреплению физического, а также ментального здоровья дошкольников, способствовать когнитивному и эмоциональному развитию.

Развивающая предметно-пространственная среда (РППС) по комплексной программе дошкольного образования «От рождения до школы» – это один из важнейших элементов пространства детской реализации.

Пространство детской реализации – это уникальное пространство, которое «разворачивается» с целью развития детской личности, а именно, с целью социальной поддержки детской индивидуальности и инициативы. Педагог должен заметить инициативу дошкольника, оказать помощь в осознании и формулировании детской идеи, помочь представить полученный результат и осознать важность своего труда.



Таким образом, при организации РППС главная задача педагога – создание таких условий, чтобы дошкольник имел возможность проявлять инициативу и самостоятельность при выборе занятий по своим интересам, а также обеспечение самореализации через виды детской деятельности, характерные для данного возраста.

Для обеспечения такой возможности пространство группы делится на центры активности, которые наполняются различным дидактическим материалом. Одно из требований программы – центры активности должны быть чётко выделены ширмами, ковровыми покрытиями или другими различными элементами.

В РППС группы должно присутствовать место для отдыха – специально организованное пространство, которое оснащают мягкой мебелью или мягкими модулями, создавая его максимально комфортным и удобным.

Необходимым элементом в организации РППС является наличие уголков уединения. Основная цель этого уголка – дать ребёнку возможность побыть одному, если в этом есть необходимость. В соответствии с комплексной образовательной программой дошкольного образования «От рождения до школы» любой модульный центр, предоставляющий место только для одного или двух детей, можно использовать в качестве уголка уединения.

В программе большое внимание уделяется оптимальному использованию помещений, максимальной реализации образовательного пространства как дошкольного учреждения, так и самой группы. Программа допускает нахождение в спальне одного или нескольких тихих центров активности, например: литературный центр, центр грамотности и письма, центр мелкой моторики, центр настольно-печатных игр и т.д. Также акцент делается на эффективное использование таких помещений, как рекреации, коридоры и любые другие свободные места дошкольной образовательной организации. Эти пространства можно использовать для занятий дошкольников по интересам, обеспечения физической активности, для выставок результатов творческой деятельности детей, как место передачи информации (объявления, новости и др.) участникам образова-

тельных отношений.

В отдельных помещениях дошкольной образовательной организации Программа рекомендует оборудовать мастерские, студии, лаборатории, территорию детского сада использовать максимально продуктивно, создавая такие условия, чтобы дети не ограничивались пространством своего прогулочного участка, а имели возможность межгруппового общения.

Значительным элементом в оформлении развивающей предметно-пространственной среды группы в соответствии с комплексной образовательной программой дошкольного образования «От рождения до школы», а также эффективным средством развития детей является групповой стенд. Это специально организованное место, предназначенное для плакатов, объявлений, детских работ, фотографий и т.д.

Информация, которая размещается на стенде, должна быть нужна и интересна дошкольникам. Стенд подходит для размещения такой актуальной информации: меню на день; материал, который дети учат к различным мероприятиям; список дежурных на день; поздравления именинников и т.д. Он может находиться и в различных центрах активности. В таком случае на стенде помещается информация, помогающая детям в их занятиях (например, в центре математики на стенде размещают плакат с числами и т.д.). Важно, чтобы материал регулярно обновлялся, соответствовал возрастным особенностям детей и был снабжен надписями. Эта работа стимулирует интерес к чтению, являясь пропедевтической для знакомства дошкольников с буквами и понятием «печатный текст».

Хотелось бы отметить важность наличия в группе стенда с фотографиями, где дети занимаются той или иной деятельностью, поскольку он вызывает у дошкольников большой интерес и помогает почувствовать себя полноценным членом группы. Фотографии необходимо подбирать так, чтобы на стенде присутствовали все дети группы.

Кроме всего прочего, стенд можно использовать в качестве размещения продуктов творческой деятельности, сделанных ребёнком самостоятельно, а не

по заданию педагога на групповых занятиях. Такую выставку необходимо представлять на уровне глаз детей с целью обмена мнениями между дошкольниками и для удобства при рассматривании.

Таким образом, при построении развивающей предметно-пространственной среды по комплексной образовательной программе дошкольного образования «От рождения до школы» пространство дошкольной образовательной организации и помещение группы необходимо оптимально использовать, учитывая при этом особенности оформления пространства, организации центров активности. Также важно предусмотреть наличие определённых элементов РППС, например, групповой стенд.

#### Список литературы

1. От рождения до школы. Инновационная программа дошкольного образования./Под ред. Н.Е.Вераксы, Т.С. Комаровой, Э. М. Дорофеевой. – 5-е изд. (инновационное), испр. и доп. – М.: МОЗАИКА-СИНТЕЗ, 2019. – 336 с. – Текст : непосредственный.
2. Рабочая программа воспитания к основной образовательной программе ДОО/ Под ред. Н.Е. Вераксы, Э.М. Дорофеевой, И.И. Комаровой.-М.: МОЗАИКА-СИНТЕЗ, 2021. – 40 с. – Текст : непосредственный.
3. Значение предметно-пространственной развивающей среды в воспитании дошкольников / Р. Р. Файзулаева, Н. В. Артемьева, Т. Н. Соломахина [и др.]. — Текст : непосредственный // Молодой ученый. — 2017. — № 43 (177). — С. 124-126. — URL: <https://moluch.ru/archive/177/46083/> (дата обращения: 19.09.2022) – Текст : электронный.
4. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования URL: <https://pravobraz.ru/federalnyj-gosudarstvennyj-obrazovatelnyj-standart-doshkolnogo-obrazovaniya/> (дата обращения: 20.09. 2022г.) – Текст : электронный.
5. Федеральный закон "Об образовании в Российской Федерации" N 273-ФЗ от 29 декабря 2012 года с изменениями 2019 года URL: <http://zakon-ob-obrazovanii.ru/> (дата обращения: 20.09. 2022г.) – Текст : электронный.

УДК 372.365

*Н.Г. Кадочникова, Т.Ю. Рослова*

МБ ДОУ «Детский сад №27 «Семицветик», г. Юрга, Россия

### **СИСТЕМА ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ПРАВИЛАМ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ В МУНИЦИПАЛЬНОМ БЮДЖЕТНОМ ДОШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ «ДЕТСКИЙ САД №27 «СЕМИЦВЕТИК» г. ЮРГИ**

*Аннотация.* Одним из приоритетных направлений государственного национального проекта «Образование» является улучшение качества образования. Улучшение качества – это создание условий для сохранения и укрепления здоровья дошкольников. В ходе

*педагогического взаимодействия с детьми по формированию привычек и правил ЗОЖ важно учитывать возрастные особенности воспитанников, их интересы, пожелания родителей.*

***Ключевые слова.** Национальный проект «Образование»; дошкольное воспитание; дошкольный возраст; сохранение и укрепление здоровья.*

Проблема раннего формирования потребности в здоровом образе жизни актуальна и достаточно сложна. Неоспоримо, что дошкольный возраст – благоприятное время для выработки правильных привычек [6].

Автор новаторских методик в кардиологии и торакальной хирургии (органов грудной клетки), системного подхода к здоровью («Метод ограничений и нагрузок») академик Н.М. Амосов говорил, что ребенок начала XXI века сталкивается с тремя основными пороками цивилизации: накоплением отрицательных эмоций без физической разрядки, перееданием, гиподинамией. С такими привычками и отсутствием стремления к здоровой активности невозможно строить общество здоровых людей [1].

Сегодня одним из приоритетных направлений государственного национального проекта «Образование» является улучшение качества образования и, конечно, состояния здоровья детей, профилактика заболеваний. Обучение детей дошкольного возраста правилам здорового образа жизни (далее – ЗОЖ) в дошкольном учреждении всегда на особом счету, вся педагогическая деятельность направлена на сохранение и укрепление их здоровья.

Именно в дошкольном детстве в результате целенаправленного педагогического воздействия укрепляется и сохраняется здоровье ребенка, происходит тренировка физиологических функций организма, интенсивно развиваются двигательные навыки и физические качества, необходимые для всестороннего гармоничного развития личности. Он должен полюбить движение и приобщиться к спорту и здоровому образу жизни [2].

Дошкольный возраст – благоприятное время для выработки правильных привычек к здоровому образу жизни. Именно поэтому в соответствии требованиями ФГОС вся практическая работа в МБДОУ ДС №27 «Семицветик г. Юрги направлена на сохранение и укрепление здоровья детей и

формирование привычек ЗОЖ у всей семьи.

Дети проводят в дошкольном учреждении значительную часть дня, однако сохранение и укрепление их физического, психического здоровья – дело не только педагогов, но и семьи.

Система обучения дошкольников ЗОЖ – это деятельностная форма, где родители воспитанников – ее активные участники.

Здоровье человека – важный показатель личного успеха. Если у ребенка появится привычка к занятиям спортом, то будет решена проблема детской безнадзорности в старшем возрасте, т.к. ребенок будет точно знать, чем заняться в свободное время.

Новизна внедрения данной системы в ДООУ «Семицветик» – создание педагогических условий для оптимальной реализации системы ЗОЖ, адаптация ее к условиям дошкольного учреждения, использование в работе информационно-коммуникационных технологий.

Задачи системы ЗОЖ:

- воспитывать у всех участников образовательного процесса потребность в здоровом образе жизни;
- формировать двигательные навыки и потребность в двигательной активности;
- учить детей основам здорового образа жизни и прививать стойкие культурно-гигиенические навыки;
- укреплять связь между педагогическим коллективом и родителями, ориентировать семью на воспитание здорового ребенка.

Работа нашего ДООУ в системе обучения детей дошкольного возраста правилам ЗОЖ ведется по трем направлениям, в ней принимают участие все субъекты воспитательно-образовательного процесса (педагоги, воспитанники, родители).

Для родителей предлагаются различные мероприятия, расширяющие знания о ЗОЖ и о способах проведения активного досуга с ребенком вне детского сада. Педагог, сотрудничая с семьёй, направляет восхождение

дошкольника по лесенке культуры здорового образа жизни.

В обучении дошкольников ЗОЖ участвуют все педагоги: обеспечивают постоянное взаимодействие с воспитанниками, с их семьями, с социальными партнерами, с коллегами. Формы взаимодействия как традиционные (занятия, развлечения, праздники, организация развивающей предметно-пространственной среды), так и современные (распространение лучшего опыта организации здоровьесберегающей деятельности, участие в семинарах и вебинарах, проведение мастер-классов, педагогические гостиные, информационные технологии и др.). Главное – не стоять на месте, развиваться, выполнять запросы общества и государства по воспитанию здоровых граждан страны.

В ходе педагогического взаимодействия с детьми по формированию привычек и правил ЗОЖ важно учитывать возрастные особенности детей, их интересы, пожелания родителей [5].

Работая в данном направлении, важно получить результат: любовь к движению, потребность в движении, приобщение к спорту и здоровому образу жизни через проведение совместных мероприятий и самостоятельной деятельности детей. Мы хотим, чтобы у ребят были сформированы гигиенические навыки, улучшилась осанка при ходьбе и сидении за столом. Необходимы и коммуникативные навыки, помогающие договариваться и соблюдать правила игр и соревнований [2].

Для ребят важны знания о своем организме, полезной пище, лекарственных растениях, правилах безопасности, для педагогического коллектива – снижение заболеваемости детей, повышение уровня их физического развития.

Хорошо зарекомендовала себя такая форма взаимодействия с детьми в системе обучения правилам ЗОЖ, как развлечения спортивной направленности. Праздники и веселые эстафеты, конкурсы и подвижные игры любимы детьми, ведь все это – игра, основной вид деятельности дошкольников [3].

Развлечения помогают приобщать детей к здоровому образу жизни через

занимательную двигательную активность, решать при этом важные педагогические задачи.

Одно из традиционных тематических развлечений – «День защитников Отечества», при проведении которого педагоги создают условия для укрепления физического и психического здоровья детей, для формирования правильной гражданской позиции. Предварительная работа включает подготовку и оформление зала, подбор атрибутов и элементов одежды, игр и упражнений, музыкального сопровождения, разучивание песен и стихов. Для детей подбираются задания на скорость, силу, ловкость, как у настоящих спортсменов [6].

Педагоги ДООУ, проводя подобные мероприятия, ставят перед собой следующие задачи по формированию основ ЗОЖ у дошкольников:

- способствовать повышению функциональных возможностей детского организма;
- формировать в детях стремление быть сильными и ловкими;
- воспитывать чувства товарищества и уважения друг к другу.

Для участия в мероприятии «День защитников Отечества» мы приглашаем родителей, что помогает улучшить связь между детским садом и семьями воспитанников, показать, какие игры можно организовывать с детьми для активного проведения досуга. Педагоги ведут фото- и видеосъемку мероприятия, монтируют видеоролики и рассылают их в родительские группы в мессенджере WhatsApp. Родитель может увидеть, как ребенок воспринимает развлечение, как на него влияет физическая активность.

Дети соревнуются, поют, танцуют, читают стихи. Праздник проходит в форме игры-соревнования и состоит из различных эстафет. Воспитанники детского сада проявляют физическую активность, дарят друг другу радость общения и улыбки. Они с гордостью осознают, какие они ловкие, выносливые, смелые.

Развлечение в детском саду – это торжество, которое разделяют взрослые и дети. Оно должно входить в жизнь ребенка ярким событием и остаться в

памяти надолго [6].

Мальчишки и девчонки после праздника торопятся поделиться своими впечатлениями с товарищами и родителями, а потом долго вспоминают это событие – значит, педагоги достигли своей цели (приобщение детей к здоровому образу жизни через двигательную активность).

Ожидаемые результаты от педагогической деятельности по обучению детей дошкольного возраста правилам ЗОЖ понятны, просты и доступны:

- результаты детей: формируют привычку к здоровому образу жизни, развивают интерес к спорту и физкультуре, дают знания о факторах, влияющих на состояние здоровья;
- результаты родителей: имеют знания о физических умениях и навыках детей, заинтересованы в укреплении ЗОЖ в семье, занимают активную позицию в совместной оздоровительной деятельности в ДОУ;
- результаты педагогов: обогащают предметно-развивающую среду в группе, имеют актуальный план мероприятий по охране и укреплению физического и психического здоровья детей.

Внедрение здоровьесберегающих технологий приветствуется во всех видах деятельности. В результате наблюдается снижение заболеваемости, увеличение количества здоровых детей, повышается уровень профессионального мастерства педагогов [7].

В вопросах обучения дошкольников правилам ЗОЖ и формирования привычки бережного отношения к своему здоровью необходимо следовать словам Н.М. Амосова: «Нет богатства, лучше телесного здоровья, и нет радости, выше радости сердечной» [8].

#### **Список источников**

1. Амосов Н.М., Здоровье и счастье ребёнка. [Текст]: энциклопедия Амосова. Алгоритм здоровья./ Н.М.Амосов — М.: Знание, 1979. — 96 с. (Народный университет. Педагогический факультет; № 12)
2. Беззубцева, И. В. В дружбе со спортом. [Текст]: конспекты занятий с детьми 5-7 лет/ И.В. Беззубцева. - М.: Гном, 2008. - 56 с.
3. Бочарова, Н., Физкультурно-спортивные праздники в детском саду. Новые подходы, методические рекомендации. [Текст]: статья / Н. Бочарова // Дошкольное воспитание. 2004. №1. С. 46 – 51



4. Ломоносова И.А., Король Е.С. Приобщение дошкольников к здоровому образу жизни посредством проектной деятельности // Гуманитарный научный вестник. 2020. №11. С. 31-37. URL: <http://naukavestnik.ru/doc/2020/11/Lomonosova.pdf>

5. Маханева, М.Д., С физкультурой дружить - здоровым быть! [Текст]: методическое пособие. / М.Д. Маханева. – Сфера, Синяя птица, 2009. – 240 с. - ISBN: 978-5-9949-0187-8

6. От рождения до школы. Инновационная программа дошкольного образования. / Под ред. Н. Е. Вераксы, Т. С. Комаровой, Э. М. Дорофеевой. — Издание пятое (инновационное), испр. и доп. — М.: МОЗАИКА-СИНТЕЗ, 2019. — с. 336

7. ЭПИ «Хочу все знать», 40 цитат великих людей о здоровом образе жизни, - <https://xochu-vse-znat.ru/interesnoe/40-tsitat-velikih-lyudej-o-zdorovom-obraze-zhizni.html>

УДК 373.24

*Ю.С. Конева, М.Н. Полеваева*

МБ ДОУ «Детский сад № 253», г. Новокузнецк, Россия

## **РИСОВАНИЕ ПЕСКОМ КАК ЭФФЕКТИВНАЯ ФОРМА РАБОТЫ С ДЕТЬМИ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

*Аннотация.* В статье представлен опыт работы педагогов МБ ДОУ по реализации дополнительной общеобразовательной общеразвивающей программы «Песочные фантазии».

*Ключевые слова.* Рисование; песок; программа; занятия; структура; техника.

Рисование песком – новый и одновременно простой вид изобразительной деятельности дошкольников. Песок – необычный материал для рисования, он привлекает детей своей фактурой, текучестью, способностью бесконечно изменяться, создавая дополнительное влияние на тактильную чувствительность, на развитие сенсорного восприятия окружающего мира и моторики. Развивается пластика, тактильно-кинестетическая чувствительность, творческие способности и воображение, речь, внимание и память ребёнка.

Происходит развитие обоих полушарий мозга: как правого, отвечающего за творческое мышление, с помощью которого мы можем сочинять и фантазировать, так и левого, отвечающего за логическое мышление и анализ, что усиливает способность к мышлению. Создание рисунков из песка на стекле – это одновременно творчество и средство познания мира.

Наблюдение и опыт показывают, что рисование песком позитивно влияет на общее самочувствие детей, снижает уровень тревожности,

агрессивности, нормализует социальное поведение, создает обстановку внешней безопасности, внутренней защищённости ребёнка.

Опираясь на актуальность проблемы, педагогами ДОО разработана дополнительная общеобразовательная общеразвивающая программа «Песочные фантазии».

Основные задачи программы: развивать психические процессы, логическое, творческое мышление, мелкую моторику, умение действовать по инструкции; стимулировать развитие сенсорной сферы, тактильно-кинестетической чувствительности; стабилизировать эмоциональное состояние ребенка; совершенствовать навыки позитивной коммуникации.

С целью эффективной реализации программы в песочной студии создана материально-техническая база, дидактическое обеспечение: интерактивные цветные песочные столы на каждого ребёнка; кварцевый песок; мультимедийное оборудование (экран, мобильные видеокамеры, видеопроектор); DVD-проигрыватель с выходом для USB для музыкального сопровождения; диски с записями музыкальных композиций (классический жанр, звуки природы и пр.); персональный ПК; фотооборудование; кукла – хозяйин «Песочного города»; материалы для оформления результатов деятельности воспитанников (клей, ватман, фломастеры, маркеры, фоторамки и др.); раздаточный материал (лопатки, грабельки, палочки, кисти, камешки марблс, трафареты, штампы, линейки и др.).

Преобладающим методом обучения является практический. Занятия проходят в форме игры, путешествия, тематических сказок.

Занятия состоят из нескольких частей:

- вводная – ритуал приветствия, целевая установка.
- основная – вхождение в игровую ситуацию, рождение замысла.
- практическая – процесс создания изображения детьми.
- завершающая – анализ результатов, рефлексия.
- подведение итогов, ритуал выхода, приведение в порядок рабочего места.

В процессе освоения содержания программы проводятся диагностические мероприятия в форме творческих заданий. Отчетные мероприятия включают фото - и видеоотчеты, тематические выставки, открытые мероприятия для родителей, педагогов.

Определены три уровня в освоении техники рисования песком:

высокий – ребёнок создаёт до 15 предметов на песке с различным фоном; активен и самостоятелен в рисовании; проявляет умения находить новые способы изображения; доводит начатое дело до конца, удерживая замысел на протяжении всей деятельности; очень аккуратно выполняет рисунок; умело проводит линии в разных направлениях; умело владеет кончиками пальцев, всей кистью, палочкой, гребёнкой, мизинцем и ребром большого пальца; прекрасно воссоздаёт образы на тёмном и светлом фоне; самостоятельно составляет композицию рисунка; без затруднений создаёт сюжет сказки; идеально соблюдает пропорции предметов; умеет действовать по словесной инструкции; владеет оттенками света и тени; осуществляет контроль над своими действиями.

средний – ребёнок создаёт до 10-12 предметов на песке с различным фоном; малоактивен и испытывает затруднения в рисовании; с помощью взрослого иногда проявляет умение находить новые способы изображения; доводит начатое дело до конца, но отвлекается, удерживает замысел на протяжении деятельности с трудом; немного неаккуратно выполняет рисунок; иногда прибегает к помощи взрослого, чтобы нарисовать линии в разных направлениях; умело проводит линии в разных направлениях; иногда обращается к помощи взрослого, чтобы рисовать кончиками пальцев, всей кистью, палочкой, гребёнкой, мизинцем и ребром большого пальца; создаёт образы в различных техниках на тёмном и на светлом фоне с некоторыми недочётами; слегка затрудняется при составлении композиции или выполняет с недочётами; испытывает легкие затруднения при создании сюжета сказки; пропорции предметов с некоторыми погрешностями; умеет иногда действовать по словесной инструкции; немного владеет оттенками света и тени; с трудом

осуществляет контроль над своими действиями.

низкий – ребёнок создаёт 5-6 предметов на песке с различным фоном; неактивен и несамостоятелен в рисовании, не справляется без помощи взрослого; не проявляет умений находить новые способы изображения; не может довести дело до конца, не может удержать замысел на протяжении деятельности; неаккуратно выполняет рисунок; без помощи взрослого не может провести линии в разных направлениях; не может без помощи взрослого владеть кончиками пальцев, всей кистью, палочкой, гребёнкой, мизинцем и ребром большого пальца; не справляется при создании образа в технике темного фона и в технике светлого фона; не может составить композицию без помощи взрослого; испытывает сильные затруднения при составлении сюжета сказки; пропорции предметов совершенно не соблюдены; не умеет действовать по словесной инструкции; не владеет оттенками света и тени; не способен проконтролировать себя, свои действия.

Таким образом, рисование песком является одной из наиболее эффективных и результативных форм в развитии ребенка дошкольного возраста.

#### Список литературы

1. Барина Н. Песок – вода – ладошки. //Ребенок в детском саду. – 2010. - №2. – с. 2
2. Грабенко Т. М. Игры с песком, или песочная терапия. //Дошкольная педагогика. – 2004. - №5. – с. 26
3. Данюкова А. Вы любите проекты? //Обруч. -2001.-№4.-с. 11-13
4. Дубровская Н.В. «Рисунки, спрятанные в пальчиках», «Детство - пресс», 2003.
5. Жителяева С. Песочная терапия. //Ребенок в детском саду. – 2006. - №4. – с. 65
6. Панфилова Н. К логопеду или в песочницу? //Обруч. – 2005. - №5. – с. 39

УДК 373.24

*Е.А. Крюкова, Н.А. Рыжкова*

МБ ДОУ «Детский сад № 253», г. Новокузнецк, Россия

### **РАЗВИТИЕ МЕЖПОЛУШАРНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ У ВОСПИТАННИКОВ МЛАДШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

*Аннотация. С рождения межполушарные связи ребенка формируются в движении. Для совместной работы обеих полушарий требуется их стойкая функциональная связь. В статье представлен опыт работы педагогов МБ ДОУ по развитию межполушарного*

*взаимодействия у воспитанников младшего дошкольного возраста.*

**Ключевые слова.** *Головной мозг; правое/левое полушарие; межполушарное взаимодействие; кинезиологические упражнения; игры; нейрогимнастика.*

Развитие головного мозга начинается с момента зачатия эмбриона в утробе матери, продолжается после рождения и заканчивается в возрасте 9-12 лет. Младший школьный возраст – наиболее благоприятный период для развития мозговых структур, а, следовательно, интеллекта, межполушарных связей и психических процессов. Единство мозговых структур складывается из деятельности двух полушарий – левого и правого. Они соединены между собой мозолистым телом, через которое и проходит обмен информацией между двумя полушариями. Каждое полушарие постигает окружающий мир своим способом, отвечает за определенные функции.

Правое полушарие отвечает за воображение, оно позволяет человеку мечтать, воображать, фантазировать и, как следствие, – сочинять и учить наизусть. «Правополушарные» дети лучше танцуют, воспринимают музыку, любят рисовать, понимают юмор. Левое полушарие отвечает за языковые способности ребёнка, письмо и чтение. «Левополушарные» имеют возможность последовательно обрабатывать информацию, делать выводы.

У новорожденного оба полушария развиты одинаково, но в процессе развития, обучения преобладает работа правого полушария. После того, как начинает развиваться речь и другие навыки, включается левое полушарие. При нормальном развитии ребенка они начинают синергично работать вместе ближе к 2-3 годам, благодаря чему зрительно-пространственное, слуховое, тактильное восприятие совершенствуется. Это в свою очередь дает толчок развитию мышления, памяти, воображения, внимания, речи, моторики.

Если межполушарное взаимодействие не сформировано, то у ребенка возникают проблемы в устной речи, запоминании, письме, счете, в восприятии информации.

Первые 2-4 года играют важную роль как стартовый период в гармонизации работы обоих полушарий, что приводит к увеличению

эффективности работы мозга в несколько раз.

Были изучены теоретические аспекты проблемы, сделана подборка методической литературы; созданы средовые условия, сформированы картотеки игр и упражнений для воспитанников младшего дошкольного возраста; с родителями воспитанников проведены консультативные мероприятия, мастер-классы.

Для развития межполушарных связей необходимо выполнять определенные двигательные или кинезиологические упражнения, в процессе выполнения которых в коре головного мозга активно создаются новые клетки (или нейронные сети). Кинезиологические упражнения еще называют гимнастикой для мозга или нейрогимнастикой.

Игровые упражнения с воспитанниками выполняются в системе, ежедневно по несколько минут, с учетом принципа «от простого к сложному». Для закрепления навыков применяются многократные повторения игровых упражнений с усложнением заданий.

Для детей данной возрастной категории важно на начальном этапе формирование пинцетного и пальцевого захвата, в связи с чем игровые упражнения выполняются поочередно одной, затем другой рукой.

Такие упражнения, как «Золушка», «Сортёр», предполагают сортировку материалов разного вида в разные емкости (используется фасоль, горох, камешки марблс, различные мелкие предметы). Упражнения варьируются, меняются игровые инструкции. Например, сортировка предметов по цвету, размеру, форме; меняется расстояние между ёмкостями.

Упражнение «Веселые карандаши». На столе размещаются от 5 до 10 карандашей. Ребенок собирает карандаши в кулак: а) правой рукой; б) левой; в) обеими одновременно.

Упражнение «Кулак – ребро – ладонь». Воспитанник вместе с педагогом показывает три положения ладони на столе, последовательно сменяющих друг друга: раскрытая ладонь на столе; ладонь, сжатая в кулак; ладонь ребром на столе.

Интерес у детей вызывают игры с «Кинезиологическим тренажёром» – ребенок одновременно двумя руками выполняет упражнения: пальцами шагает по «лесенкам»; поочерёдно касается подушечками пальцев определенных предметов, обводит узоры; скручивает атласные ленты в трубочки; заплетает косички.

«Зеркальное рисование» – на столе размещен лист с зеркально-симметричным рисунком, воспитанники обводят его одновременно обеими руками. Как вариант, ребенку предлагается брать одновременно обеими руками материал и выкладывать по контуру ранее выполненных рисунков.

«Магнитная бабочка» – ребенок берет две магнитные палочки, прикладывает их в начало лабиринта и передвигает их по лабиринту, проходит только правой, затем левой рукой, а затем двумя руками одновременно.

Очень эффективно в развитии согласованности движений, межполушарных связей игры «Мозаика», которые учат действовать по определенным правилам, образцу, при этом ребенок стремится довести замысел до результата. Также дети знакомятся с основными цветами, величинами.

«Балансиры» – необходимо перемещать мяч (шарик) в разном направлении. Так называемая игра-головоломка, направленная на развитие усидчивости, сосредоточенности, концентрации внимания.

«Звуковые лабиринты» – ребенок проходит лабиринт, не касаясь петли металлической фигуры. Если коснется – сработает звуковой сигнал и придется начинать сначала.

Для более эффективного результата благоприятным является продуктивное взаимодействие музыкального руководителя, инструктора по физической культуре, которые на своих занятиях используют предложенные приемы.

Таким образом, систематическое применение игровых упражнений позволяет наиболее эффективно развивать межполушарное взаимодействие у воспитанников младшего дошкольного возраста.

### Список литературы

1. Ахмадуллин Ш.Т. Рисование двумя руками. Тренировка интеллекта Вашего ребенка[Электронный ресурс] / Ш.Т. Ахмадуллин. - Режим доступа: <http://shamil-ahmadullin.ru/metodiki-effektivnogo-obucheniya/risovanie-dvumya-rukami-razvitie-intellekta-vashego-rebenka/>
2. Деннисон П. Гимнастика ума / П. Деннисон, Г. Деннисон.-М. : Весь, 2020.- 320 с.
3. Кольцова М.М. Ребенок учится говорить. Пальчиковый игротренинг / М.М. Кольцова, М.С. Рузина.-СПб. :САГА, 2002.- 220 с.
4. СергееваТ.В. Развитие межполушарного взаимодействия у детей дошкольного возраста с нарушением речи[Электронный ресурс] / Т.В. Сергеева. Режимдоступа:<https://nsportal.ru/detskiysad/logopediya/2021/11/21/razvitie-mezhpolusharnogo-vzaimodeystviya-u-detey-doshkolnogo>
5. ТрясоруковаТ.П. Развитие межполушарного взаимодействия у детей: нейродинамическая гимнастика / Т.П. Трясорукова. -Ростов н/Д: Феникс, 2019. - 32 с.
6. ШанинаТ.Е. Упражнения специального кинезиологического комплекса для восстановления межполушарного взаимодействия у детей и подростков / Т.Е. Шанина. - М.:Всероссийский науч.- исслед. ин-т физ. культуры, 1999. – 39

УДК 159.99

*Ю.А. Лантева*

Кузбасский гуманитарно-педагогический институт ФГБОУ ВО «Кемеровский государственный университет», г. Новокузнецк, Россия

## КУЛЬТУРНО-ИСТОРИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ПРОБЛЕМЫ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ В РАБОТАХ Л.С. ВЫГОТСКОГО

*Аннотация.* Эмоциональное развитие детей рассматривается в свете культурно-исторической концепции Л.С. Выготского. Положения культурно-исторической теории о высшей психике и законах детского развития в полной мере применимы к процессу становления эмоций. Поэтому эмоциональное развитие рассматривается с позиции законов формирования высших психических функций, обеспечивается диалогом между ребёнком и социальным миром. Появление эмоциональных новообразований обусловлено педагогическими воздействиями взрослых.

*Ключевые слова.* Эмоциональное развитие, культурно-исторический подход, эмоциональная сфера, деятельностное опосредование, эмоциональные новообразования, эмоции детей.

Возвращение к ключевым идеям Л.С. Выготского на современном этапе приобретает особую актуальность для научных исследований и образовательной практики. Узаконивание дошкольного образования как самостоятельной



образовательной ступени, введение федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования (далее – ФГОС ДО) привело к необходимости на новом уровне решать проблемы, поставленные учёным ещё в начале прошлого века. Концепция культурно-исторического развития психики человека стала отправной точкой практически всех отечественных исследований в области эмоционального развития детей.

Несмотря на то, что база современных исследований эмоционального развития детей была заложена в начале XX века отечественными учёными (П.П. Блонским, А.Н. Леонтьевым, С.Л. Рубинштейном и др.), в течение достаточно длительного периода наблюдался недостаток работ в данной исследовательской области. Такая не востребованность изучения проблем воспитания и развития эмоций А.Н. Кошелева объясняет специфическими для нашей страны причинами социального характера, а именно существовавшим многие годы стабильным укладом в форме тоталитарного государства и всеобщей идеологизацией жизни людей, что подвергало эмоциональные переживания значительному прессингу и сознательному игнорированию [6, с. 6].

В своих работах Л.С. Выготский ставил цель раскрыть социальную природу человеческих отношений и высших психических функций, установить соотношение культурного (социального) и натурального (биологического) в развитии психики человека. Экспериментальным путём было доказано, что высшие психические процессы опосредованы особыми знаками, возникающими в ходе исторического развития (язык, письмо, система счисления). С этой позиции все проблемы психического развития ребёнка трактуются под одним углом зрения: созидание из её биопсихического природного материала новых культурных форм. Данные идеи не только послужили основанием для понимания природы сознания человека, но и позволили обозначить специфику, условия, движущие силы, законы психического развития человека.

Общие положения культурно-исторической теории о высшей психике, законах детского развития в полной мере применимы к процессу становления человеческих эмоций.

Отдельные аспекты исследования эмоций находим в ранней (дипломной) работе молодого учёного 1916 года «Психология искусства», а также в исследованиях, посвящённых нормативному и аномальному развитию ребёнка (1929г.-1934г.). Разные аспекты проблемы эмоционального развития представлены в большой работе «Эмоции и их развитие в детском возрасте» (1932г.), а также в тексте незаконченного фундаментального историко-теоретического исследования «Учение об эмоциях. Историко-психологическое исследование». Рукопись датирована 1933 годом и имеет множество названий. В последнем научном труде «Мышление и речь» (1933г.) упоминает о механизмах становления эмоций, рассматривает аффективное развитие ребёнка в свете положений о культурно-историческом развитии.

По ряду объективных причин проблема аффективного развития ребёнка не получила масштабных поисковых экспериментов при жизни учёного, представлена в ограниченном круге его научных публикаций, большая часть которых сохранилась в рукописях семейных архивов Выгодских, изданных после смерти Л.С. Выготского.

По мнению А.В. Запорожца, новую психологию эмоций Л.С. Выготскому приходилось строить «на пустом месте», выходить за пределы сложившихся в науке принципов и подходов, опираясь на совершенно новые методологические позиции [4].

Концепция эмоций построена на объяснении происхождения эмоций из условий материального бытия, социальных и исторических условий жизни человека. Л.С. Выготский пишет: «Психология учит, что эмоции не представляют исключения из остальных проявлений нашей душевной жизни. Как и все другие психические функции, эмоции не остаются в той связи, в которой они нам даны первоначально в силу биологической организации психики. В процессе общественной жизни чувства развиваются и распадаются эти прежние связи; эмоции вступают в новые отношения с другими элементами душевной жизни, возникают новые системы, новые сплавы психических функций, возникают единства высшего порядка, внутри которых господствуют

особые закономерности, взаимозависимости, особые формы связи и движения» [2, с. 328].

Одним из элементов эмоционального (аффективного) развития рассматривается изменение характера переживания как ключевой единицы сознания. Аффективное развитие в целом связано с переходом от непосредственных аффективных реакций к высшим чувствам и к овладению ребёнком средствами контроля над ними. Поэтому эмоциональное развитие ребёнка рассматривается с позиции законов формирования высших психических функций и с позиции появления в эмоциональной сфере ключевых для определённого периода онтогенеза новообразований. Эмоциональная сфера – первичная структура, отвечает за регуляцию поведения и деятельности дошкольников и осуществляет её.

Данные тезисы получили широкое распространение в современных исследованиях, в которых эмоциональное развитие рассматривается как обусловленное едиными законами детского развития (неравномерность, гетерохронность, кумулятивность, неустойчивость).

Сама идея о том, что развитие эмоциональной сферы проходит тот же путь культурно-исторического развития, что и познавательные процессы, указывает на наличие в ней процесса интеллектуализации, обуславливающего возникновение высших психических систем, благодаря им только человек способен к сознательной произвольной саморегуляции.

В попытках установить и доказать социальную природу высших психических функций Л.С. Выготскому помогали его коллеги (А.Н. Леонтьев, Л.С. Сахаров, А.Р. Лурия и др.), наиболее активные студенты МГУ, ставшие известными учёными (Л.И. Божович, А.В. Запорожец и др.). Идеи о социальной природе чувств поддерживали коллеги по педологическому направлению, а также основатели деятельностного подхода в психологии.

П.П. Блонский, А.Н. Леонтьев придерживались позиции, что в ребёнке необходимо воспитывать социальные чувства и инстинкты сдержанности. Преобразование эмоций происходит в результате социального приспособления,

стремления расположить людей к себе, подражания, страха перед людьми. Эмоций нельзя понять вне контекста общего развития личности [9].

С.Л. Рубинштейн в качестве исходного момента, определяющего природу эмоций, выделяет связь между ходом деятельности, направленной на удовлетворение потребности, и «течением внутренних органических процессов, захватывающих основные витальные функции, от которых зависит жизнь организма в целом» [10, с. 513].

Анализ работ в области эмоционального развития детей показывает, что исследования сотрудников Института дошкольного воспитания АПН СССР Я.З. Неверович, А.Д. Кошелевой, Л.А. Абромян и др., выполненные под научным руководством А.В. Запорожца, остаются самыми авторитетными в области изучения социальных эмоций и полностью базируются на идеях Л.С. Выготского. Учёными выделены общие закономерности развития социальных эмоций, определена их зависимость от содержания и структуры детской деятельности.

А.В. Запорожец указывает на многоуровневость эмоциональных проявлений как фундаментальную закономерность развития эмоций на разных возрастных этапах детства. Интенсивное освоение ребёнком социального содержания обеспечивает появление качественных отличий в природе и содержательных характеристиках эмоциональных проявлений, что обуславливает переход от непосредственных эмоциональных реакций до опосредованных социальным опытом высших чувств. Интериоризация социальных требований, нравственных норм – значительно более сложный процесс, чем процесс интериоризации интеллектуальных действий, так как зависит от ряда факторов, например, авторитета взрослого, стиля руководства детской деятельностью [4].

А.Д. Кошелева опирается на положение о предметности эмоциональных явлений. Основой для построения многоуровневой системы эмоциональной регуляции считает доминирование и переживание в сознании ребёнка предмета потребности. Динамика эмоциональных процессов в онтогенезе рассматривается

относительно четырёх уровней: субъективных состояний, эмпатических переживаний, «инструментальных» эмоций, социальных эмоций [6].

Таким образом, в дошкольном детстве происходит заметное изменение содержания эмоций, возникают сложные чувства, вызванные оценкой действия и значением этого действия для других людей, мерой оценки того, как соблюдаются нормы и правила поведения при совершении этого действия. На этой основе складывается «мотивационно-смысловая ориентировка» деятельности, переходящая от простой формы, осуществляемой в непосредственно воспринимаемом поле, к сложной – представленной в воображаемом плане. Вместе с этим эмоциональные и когнитивные процессы вступают во взаимосвязь, образуют единую аффективную систему предвидения и предчувствования отдельных последствий своих действий. Именно так возникает описанная в работах Л.С. Выготского взаимосвязь аффекта и интеллекта. В результате появляется эмоциональное предвосхищение, дающее возможность «не только заранее предвидеть, но и прочувствовать, какой личностный смысл будут иметь для него и для окружающих последствия совершаемых им действий и поступков» [2, с. 4]. Отдельные положения о природе эмоционального предвосхищения наиболее представлены в рамках современной отечественной когнитивной психологии.

На современном этапе идеи Л.С. Выготского нашли своё продолжение в научных исследованиях дефектологической направленности. В них представлена хорошо проработанная модель уровневой аффективной организации поведения, обозначена роль эмоциональной регуляции в развитии ребёнка с нарушенными типами развития. Появление нарушений эмоционального развития препятствует построению адекватных взаимодействий, взаимоотношений и коммуникации с другими людьми, что и приводит к осложнению процесса социализации ребёнка, затрудняет его вхождение в мир культуры межличностных отношений. Эмоции, как и у Л.С. Выготского, рассматриваются в качестве мощной регуляторной системы организма.

Эмоциональное развитие детей Г.М. Бреслав понимает как

совершенствование ряда способностей, связанных с оценкой и выражением своих эмоциональных состояний; восприятием эмоций других людей, развитием эмпатии, совершенствованием саморегуляции, возможностями использовать эмоции в мыслительном процессе и мотивации [1].

С позиции современных традиций культурно-исторического, деятельностного, системного подходов Е.И. Изотова эмоциональное развитие объясняет преимущественно с позиции появления новообразований в рамках эмоциональной сферы на определённых возрастных этапах.

1. Эмоции в процессе онтогенеза проходят путь прогрессивного развития.

2. Эмоциональные процессы играют важную роль в регуляции деятельности.

3. Основой эмоционального развития выступает деятельность.

4. Онтогенез эмоций рассматривается в неразрывной связи с общим ходом психического развития ребёнка.

5. Эмоциональное развитие обусловлено влиянием всех структурных компонентов психики [5].

В большей части современных диссертационных работ развитие эмоций связывают с влиянием разнообразных социальных факторов. Эмоциональное развитие обеспечено активным диалогом между ребёнком и окружающим его социальным миром, протекает по законам формирования высших психических функций. Рассматриваются аспекты развития эмоций детей с позиции целенаправленных педагогических воздействий, которые согласуются с положениями Выготского, продолжают их.

Ключевые новообразования эмоциональной сферы ребёнка-дошкольника появляются в результате прогрессивных закономерных изменений, происходящих в рамках восприятия, распознавания, определения и вербального обозначения эмоций; становления эмоциональной децентрации; усложнения и расширения предметного содержания эмоций, появления новых форм мотивационно-смысловой ориентировки деятельности, обобщения аффекта и интеллекта. Ключевыми эмоциональными новообразованиями в дошкольном

детстве становятся способности к дифференциации признаков экспрессии и идентификации эмоциональных состояний разной модальности; эмпатия как способности сопереживать, сочувствовать, содействовать чувству другого человека; способности к эмоциональному предвосхищению [7].

В новейшей истории возвращение к психолого-педагогическим идеям Л.С. Выготского приобретает особую актуальность, так как культурно-историческая диалектика породила главный принцип нового ФГОС ДО, отразилась в требованиях к социально-образовательному пространству детского сада. Особое значение придаётся условиям взаимодействия детского сада и семьи как значимых для дошкольника социальных институтов, специфике социальной ситуации развития ребёнка. По мнению Л. С. Выготского, именно такое пространство социально-значимых отношений определяет перспективы индивидуального развития ребёнка-дошкольника.

В ФГОС ДО задачи развития эмоциональных новообразований, обеспечения эмоционального благополучия выступают ключевым ориентиром образования дошкольников наряду с задачами познавательного, физического, речевого, художественно-эстетического развития. Как отмечает Т.В. Гребенщикова, решение таких задач не выводится в ранг отдельной образовательной области, но справедливо включается в содержание каждой, отчетливо обнаруживая себя в областях, связанных с художественно-эстетическим и социально-коммуникативным развитием дошкольников [3].

На наш взгляд, тенденции, происходящие в системе современного образования, приведут к актуальной необходимости новых обращений к научному наследию Л.С. Выготского.

На труды учёного долгие годы был наложен запрет. Дочь учёного, Г.Л. Выгодская, объясняет, что идеи отца живут, а имя не было забыто, тем, что Л.С. Выготскому удалось создать научную школу и ученики долгие годы передавали его идею изустно, но в своих публикациях вынуждены были излагать его идеи без необходимых ссылок.

Изучая работы великого учёного, сложно не согласиться с высказыванием

американского философа С. Тулмина, назвавшего Льва Семёновича «Моцартом психологии». Как и Моцарт, он рано ушел из жизни, но успев сделать непостижимо многое.

#### Список литературы

1. Бреслав Г. М. Эмоциональные особенности формирования личности в детстве. Норма и отклонения. М.: Педагогика, 1990. 144 с.
2. Выготский Л. С. Учение об эмоциях. Историко-психологическое исследование // Собр. Соч. : в 6 т. – М.: Педагогика, 1982. Т.6. С. 90-318.
3. Гребенщикова, Т. В. Отражение эмоционального развития ребенка в содержании ФГОС дошкольного образования // Преемственность дошкольного и начального образования: художественно-эстетическое и эмоциональное развитие ребенка. Мат-лы Всерос. науч.-практ. конф. с медунар. Уч-ем. Томск: Изд-во Томского гос. пед. ун-та, 2021. С. 135-138.
4. Запорожец, А. В. Роль Л. С. Выготского в разработке проблемы эмоций // Избранные психологические труды. В 2 томах. [Том 1. Психическое развитие ребенка](#) М.: Педагогика, 1986. С. 276-284.
5. Изотова Е. И. Динамика эмоционального развития современных дошкольников // Мир психологии. 2015. № 1. С. 65-77.
6. Кошелева А. Д. Эмоциональное развитие дошкольников: учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений. М.: Академия, 2003. 176 с.
7. Лаптева Ю. А., Морозова И. С. Развитие эмоциональной сферы ребенка дошкольного возраста // **Вестник Кемеровского государственного университета. 2016. №3 (67). С. 51-55.**
8. Лебединский В.В., Никольская, О.С. Баенская, Е.Р., Либлинг М.М. Эмоциональные нарушения в детском возрасте и их коррекция. М.: Изд-во МГУ, 1990. – 198 с.
9. Леонтьев А. Н. Потребности, мотивы, эмоции / А. Н. Леонтьев. М.: Изд-во Моск. Ун-та, 1972. – 40 с.
10. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. СПб: Питер, 2002.– 720 с.

УДК 373.2

*К.С. Майорова*

МБ ДОУ «Детский сад №158», г. Новокузнецк, Россия

### ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ОРГАНИЗАЦИИ АДАПТАЦИИ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА К ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

*Аннотация.* В данной статье актуализируется проблема адаптации детей раннего возраста к условиям детского сада. В публикации отмечается необходимость организации психолого-педагогических условий в процессе адаптации детей раннего возраста. В статье выявляются и теоретически обосновываются условия адаптации детей раннего возраста к дошкольной образовательной организации.

*Ключевые слова.* Ранний возраст, адаптация детей раннего возраста, психолого-педагогические условия адаптации в детском саду.



Ранний возраст – уникальный период, обладающий яркими и выразительными особенностями, которые накладывают определенный отпечаток на организацию педагогического процесса.

Обладая высокой пластичностью функций мозга и психики, ребенок имеет большие потенциальные возможности развития, реализация которых зависит от непосредственного влияния окружающих взрослых, от воспитания и обучения [2]. Очень важно так построить жизнь ребенка, чтобы он смог максимально использовать возможности этого возраста, т.к. они ограничены.

Проблема адаптации детей раннего возраста к условиям детского сада имеет большое значение, именно поэтому большую роль в их развитии могут играть грамотно созданные психолого-педагогические условия, которые помогут ребенку гармонично развиваться, создадут психологический и физический комфорт для его успешного роста.

Психолого-педагогические условия – это целенаправленно созданная обстановка (среда), в которой в тесном взаимодействии представлены совокупность психологических и педагогических факторов (отношений, средств и т. д.), позволяющих педагогу эффективно осуществлять обучающую, развивающую и воспитательную работу.

Чтобы помочь ребенку раннего возраста в период адаптации, необходимо знать его возрастные особенности. В соответствии с этим были выявлены следующие условия.

Соблюдение режима дня необходимо ребенку раннего возраста, поскольку нервные процессы детей первых двух лет жизни характеризуются недостаточной силой, уравновешенностью, подвижностью, сформированностью процессов внутреннего торможения.

При соблюдении соответствующего возрастным возможностям режима дня, у ребенка вырабатываются условные рефлексы, каждая грядущая деятельность становится сигналом последующей, вследствие этого она осуществляется довольно эффективно, не вызывая снижения работоспособности и выраженного истощения нервной системы. Также

распорядок дня помогает ребенку ориентироваться во времени и мире.

Режим – это гибкая и динамичная конструкция, но при этом основные компоненты (дневной сон, бодрствование, интервалы между приемами пищи, ночной сон, общее время прогулок) должны оставаться неизменными [3]. Реализуя режим дня, сотрудники детского сада обеспечивают полное и своевременное удовлетворение органических потребностей воспитанников, закладывая основы гигиенической культуры и здорового образа жизни.

Основой регуляции режима дня является чередование видов деятельности.

Дети раннего возраста легко утомляются, справиться с этим поможет чередование умственных и физических видов деятельности. Это поможет проводить занятия с ребенком более продуктивно и избежать капризов, например, если ребенок рисовал, необходимо сменить деятельность на активную игру.

Одним из условий адаптации детей раннего возраста к дошкольной образовательной организации является закаливание.

Взаимосвязь и взаимозависимость состояния здоровья, физического и нервно-психического развития предполагает повышенную ранимость организма – низкую сопротивляемость заболеваниям. Вследствие этого необходимо проводить закаливание, т.к. это простейший способ профилактики и предупреждения заболеваний.

Общие принципы закаливания детей раннего возраста:

- закаливание следует начинать только в здоровом состоянии;
- интенсивность, частота и длительность всех закаливающих процедур следует повышать постепенно, наблюдая, как малыш перенес предыдущую нагрузку;
- программа закаливания должна быть построена для каждого ребенка индивидуально в зависимости от его физических и психических способностей;
- важна последовательность в применении различных закаливающих факторов – начинают всегда с более простых, постепенно переходя к

сильнодействующим, например, воздушные и солнечные ванны, затем обтирания, обливания прохладной водой;

– любое закаливание надо проводить только при хорошем настроении детей, потому что от этого зависит отношение к закаливанию, что прямым образом влияет на его регулярность.

Для того чтобы организовывать с детьми раннего возраста познавательную и игровую деятельность, сделать ее увлекательной, интересной, в группе необходимо создавать предметно-пространственную развивающую среду, что будет способствовать развитию положительного отношения к познанию окружающей действительности, даст возможность детям заниматься самостоятельно.

Идея построения предметно-пространственной развивающей среды, в основе которой лежит педагогическая система Ф. Фребеля, принадлежит М. Монтессори. Данный метод заключается в стимулировании ребенка к саморазвитию: чем насыщеннее, разнообразнее будет предметно-развивающая среда в ДООУ, группе, тем чаще у ребенка будет возникать интерес познавать мир, будет возможность действовать как совместно с педагогом, так и самостоятельно [4].

Оснащение помещения игрушками, где находится ребенок, просто необходимо, так как в первые три года жизни характерна высокая степень ориентировочных реакций на все окружающее, что стимулирует сенсомоторные потребности. В игровой комплекс ребенка второго года жизни должны входить такие игрушки, как кубики, мячи, пирамидки, матрешки; доски с вкладышами различной геометрической формы; строительный материал разного размера; фигурки людей и животных, куклы, сортеры.

Особое место в развитии и воспитании детей раннего возраста занимает музыка, музыкальные игры, пение и движения под музыку. Это связано с тем, что музыка воздействует в первую очередь на эмоциональную сферу ребенка. В раннем возрасте дети отличаются неустойчивостью эмоционального состояния, а музыка поможет поднять их настроение. На положительных реакциях дети

лучше и быстрее усваивают разнообразный материал, познают окружающий мир, развиваются физически, умственно, учатся говорить правильно.

С детьми можно слушать музыку, петь колыбельные, танцевать и играть на музыкальных инструментах (колокольчики, погремушки, бубен, барабан).

Необходимо соответствующее возрасту детей умение использовать музыкально-двигательный материал так, чтобы им было интересно слушать музыку, участвовать в подпевании и пении, играть и плясать, чтобы все эти разнообразные проявления музыкальной активности неуклонно развивали интерес и любовь к музыке [1].

Крайне важно позитивное принятие и доброжелательность к детям, которые подразумевают положительное отношение к восприятию личности ребенка в целом, но не к одобрению неправильного поведения малыша.

Ребенок должен быть свободен в общении со взрослым, ему необходимо чувствовать, что взрослый открыт для его жизни, опыта.

Когда у ребенка еще недостаточно развита речь для высказывания своих желаний, настроений, познавательных побуждений, он пользуется невербальными средствами общения: выразительными жестами, вопросительными взглядами, мимикой, стремится вступить в контакт со взрослым, указывая жестом на заинтересовавший его предмет или явление. Он исключительно чуток к эмоциональным проявлениям взрослых. Не зная многого, малыш начинает понимать ситуацию, как бы получая информацию через эмоционально мимические реакции на лице взрослого человека [5].

Следовательно, педагогу важно в процессе адаптации детей раннего возраста к детскому саду создавать такие условия, при которых привыкание к новому режиму, пространству и к незнакомым людям пройдет в психологическом комфорте, что благоприятно повлияет на их физическое и психическое развитие, на состояние здоровья.

#### **Список литературы**

1. Бабаджан, Т. С. Музыкальное воспитание детей раннего возраста / Т. С. Бабаджан. — Москва : Издательство Просвещение, 2007. — 267 с.

2. Галанов А. С. Психическое и физическое развитие ребенка от 1 года до 3 лет : Пособие для работников дошкольных образовательных учреждений и родителей / А. С. Галанов. — Москва : Издательство Аркти, 2006. — 64 с. — (Развитие и воспитание дошкольников).

3. Зебзеева В. А. Организация режимных процессов в ДОУ / В. А. Зебзеева. — Москва : Издательство Сфера, 2017. — 80 с.

4. Зиновьева, Л. С. Предметно-развивающая образовательная среда как приоритетное направление деятельности детского сада по системе Монтессори / Л. С. Зиновьева. — Текст : непосредственный // Педагогическое мастерство : материалы V Междунар. науч. конф. (г. Москва, ноябрь 2014 г.). — Москва : Буки-Веди, 2014. — С. 156-158.

5. Павлова Л. Н. Знакомим малыша с окружающим миром : Кн. для работников дошкольных учреждений / Л. Н. Павлова. — Москва : Издательство Просвещение, 2002. — 222 с.

УДК 37.012.7

*К.С. Савинская, Т.А.Толкачева*

МБ ДОУ «Детский сад № 179», г. Новокузнецк, Россия

## **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДА НАГЛЯДНОГО МОДЕЛИРОВАНИЯ В РАЗВИТИИ СВЯЗНОЙ РЕЧИ ДЕТЕЙ**

*Аннотация.* В статье рассматриваются вопросы развития связной речи детей посредством наглядного моделирования. Даны практические рекомендации поэтапного использования данного метода при обучении детей пересказу и составлению рассказов и сказок.

*Ключевые слова.* Метод; прием; моделирование; модели; символы; связная речь.

В современном мире дети все больше времени проводят у экранов телевизоров и смартфонов, что приводит к появлению поколения «экранных детей». Ежегодное психолого-педагогическое обследование детей дошкольного возраста показывает, что у них имеются трудности в развитии памяти, внимания и особенно речи, происходит задержка речевого развития, наблюдается слабо развитая связная речь, часто возникают проблемы при составлении рассказа по заданной теме.

Существует множество методик, при помощи которых возможно совершенствование процесса развития речи у детей, одной из которых является метод наглядного моделирования, разработанный Л.А. Венгером, Д.Б. Элькониным, Н.А. Ветлугиной.

Наглядное моделирование – это воспроизведение существенных свойств изучаемого объекта, создание его заместителя и работа с ним.

В чём значение моделирования?

- ребенок дошкольного возраста быстро теряет интерес к занятию и утомляется. Метод наглядного моделирования вызывает большой интерес и помогает решить проблему при составлении рассказов;

- использование символов помогает дошкольнику быстрее запомнить информацию и развивает память;

- чтобы дети систематизировали полученные знания, педагог учит его видеть главное.

А.А. Гранова рекомендует использовать метод наглядного моделирования на занятиях по развитию речи при пересказе рассказа, сказки; составлении рассказов по картине и серии картин; создании описательного рассказа, творческого рассказа, рассказа из личного опыта [1, с. 56].

Применяя данный метод, дети учатся другим способам предоставления информации при помощи модели, символов разного характера. Можно использовать геометрические фигуры, которые своей формой и цветом напоминают замещающий предмет, геометрические фигуры без учета внешних признаков объекта, ориентируясь на качественную характеристику объекта.

Действия с моделями можно осуществлять в следующей последовательности: сначала модели предлагаются в готовом виде, затем дети придумывают условные заместители самостоятельно.

Существуют определенные требования к модели:

- модель должна быть простой для восприятия и доступной для создания действий с ней;

- чётко отображать основные свойства и отношения, которые являются объектом познания;

- ярко и отчётливо передавать те свойства и отношения, которые должны быть освоены [2, с. 12].

Этапы работы с моделью:

- использование готового символа или модели;

- составление модели совместно с детьми;
- самостоятельное составление моделей [2 с. 24].

Метод наглядного моделирования можно применять в работе с детьми от 3-х лет, начиная с разыгрывания сказки.

Важно научить детей дошкольного возраста четко соблюдать последовательность действия сказки, а не просто играть с предметами-заместителями, что поможет им лучше понять основные события и связи между ними. В этом случае они будут делать не то, что им хочется в данный момент, а то, что нужно для решения задачи – показывать основные действия и события сказки. Так постепенно закладываются элементы произвольных действий.

К старшему дошкольному возрасту можно начинать использовать временно-пространственные модели – блоки-рамочки, в которых расположены заместители основных персонажей сказки. Данный вид моделей позволит детям лучше представить последовательность событий сказки.

Модели для сказки нужно обязательно составлять вместе с детьми, обсудить, с чего начинается сказка, кто ее герои и как их лучше обозначить. В образе заместителей допускается использование цветных кругов, палочек разных размеров и цветов, схематических изображений фигурок. Все рамочки заполняются поэтапно. Важно, чтобы рамок не было слишком много и дети заполняли их в соответствии с основным событием произведения. После того, как рамочки заполнены, ребята, глядя на модель, пытаются пересказать сказку.

Когда они научатся совместно с педагогом заполнять блоки-рамочки, переходят на самостоятельное заполнение модели по ходу чтения произведения.

Для облегчения составления описательных рассказов можно применять опорные схемы, заметно облегчающие детям овладение связной речью, выступающие в роли плана-подсказки. Кроме того, наличие плана делает рассказы четкими, связными и последовательными.

Этот метод можно использовать для составления рассказа по сюжетной картине, т.к. дети не могут выделить основных персонажей, объекты картины;

затрудняются в определении взаимодействия и взаимосвязи, специфики композиционного фона картины; испытывают сложности в выявлении причины происхождения данной ситуации (в составлении начала и конца рассказа). Как показывает практика, самостоятельно составленные рассказы детьми – это чаще всего перечисление объектов картины или действующих лиц.

Для того чтобы преодолеть эти недостатки и сформировать навыки рассказывания по картине, необходимо научить детей выделять значимые для развития сюжета фрагменты картины, определять взаимосвязи между ними, объединять фрагменты в единый сюжет.

Детям, овладевшим навыком построения связного высказывания, в модели пересказов и рассказов включаются творческие элементы – предлагается придумать начало или конец рассказа.

Постепенно задания для детей усложняются:

1. педагог предлагает сюжет рассказа или сказки, а ребенок придумывает персонажей и действия;

2. педагог предлагает конкретных персонажей рассказа (сказки), а ребенок придумывает сюжет; персонажи заменяются силуэтными изображениями, что позволяет ребенку проявить творчество;

3. педагог предлагает ребенку силуэты, геометрические фигуры, полоски разного цвета и размера, обсуждает название сказки, а тот самостоятельно выбирает героев и сюжет повествования.

К концу подготовительной группы ребенок сам выбирает тему и героев рассказа; составляет развёрнутые рассказы; пересказывает литературные произведения, сочиняет собственные; усваивает построение грамматических конструкций.

Таким образом, чем раньше педагоги будут развивать речь, используя метод моделирования, тем лучше подготовят детей к школе, так как именно речь является важным показателем умственных способностей ребёнка и готовности его к школьному обучению.

Метод наглядного моделирования можно использовать не только на



занятиях по развитию речи, но и при заучивании стихотворений, поговорок, на занятиях по конструированию (это будут различные схемы), на занятиях по формированию целостной картины мира, наблюдениям за погодой, растениями и т.д.

#### Список литературы

1. Гранова А.А. Развитие речи детей старшей группы (с использованием метода наглядного моделирования) - Минск: Зорны Верасок, 2017. — 111 с. — ISBN 978-985-7173-41-9 - Текст: непосредственный
2. Сидорчук Т.А. Составление детьми творческих рассказов по сюжетной картине (Технология ТРИЗ): методическое пособие для воспитателей детских садов и родителей / Т. А. Сидорчук, С. В. Лелюх. - 2-е изд., испр. и доп. - Москва: АРКТИ, 2010. - 39 с. - ISBN 978-5-89415-755-9 - Текст: непосредственный.

УДК 373.24

*Е.А Смирнова, Т.В. Унжакова*

МБ ДОУ «Детский сад № 226», г. Новокузнецк, Россия

### ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МНОГОФУНКЦИОНАЛЬНЫХ ДИДАКТИЧЕСКИХ ПОСОБИЙ ИЗ ФЕТРА В ОРГАНИЗАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЦЕССА С ДЕТЬМИ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

*Аннотация.* В статье описывается дидактическое пособие из фетра для детей дошкольного возраста. Фетровые игры позволяют решать вопросы, касающиеся адаптации детей раннего возраста, помогают в выполнении коррекционных задач специалистов при работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья.

*Ключевые слова.* Дидактическое пособие; фетр; игры из фетра; педагогические задачи; коррекционные задачи.

Каждый педагог, работая с детьми дошкольного возраста, осознает важность игровой деятельности. Ребенок хочет играть и должен играть, ведь именно так, от одной игры к другой, он приближается к реалиям взрослой жизни. Игры способствуют обогащению опыта ребенка, в них приобретаются навыки взаимодействия с предметами, общения с другими детьми. [1]

Период адаптации детей раннего возраста – один из сложных моментов в жизни ребенка, и на воспитателе лежит огромная ответственность – стать человеком, который его ждет, который окрасит его мир разнообразными

красками; детский сад станет местом, где тепло, где живет душа, где его рады видеть, где всегда приласкают, поиграют.

Чем заинтересовать малыша? Как сделать так, чтобы ему было комфортно, интересно и познавательно? Нужно окунуться в его мир – мир игры, придумать такие игры, которыми он будет увлечен. Так мы придумывали дидактические пособия, игры из натурального материала – фетра.

Если говорить о важности тактильных ощущений, то фетр именно тот материал, который несет ощущение тепла. Фетр универсален, игры из него получаются легкие, приятные на ощупь, мягкие, но при этом держат форму. Прочный материал, к тому же безопасный и гипоаллергенный. Это именно те составляющие, которые необходимы детям для игр, особенно маленьким любознателькам, ведь большую часть окружающего мира они познают, напрямую взаимодействуя с предметом.

Дети до трех лет занимаются предметно-манипулятивной деятельностью, это ведущая деятельность, благодаря которой развиваются интеллектуальные процессы (речь, образная память, наглядно-действенное и наглядно-образное мышление). В итоге получились полифункциональные, безопасные, доступные, яркие, вариативные игры, отвечающие всем критериям и требованиям ФГОС.

Во время дидактических игр из фетра решаются следующие педагогические задачи:

- сенсорное развитие;
- обогащение словаря;
- активизация речи;
- активизация различных каналов восприятия ребенка (аудиального, визуального, кинестетического);
- развитие творческих способностей;
- развитие познавательной активности;
- развитие мелкой моторики и многие другие задачи. [2]

На развитие речи ребенка благоприятно воздействует развитие мелкой моторики – каждая игра нацелена на решение именно этой задачи. Возрастная

категория игр разная, поэтому с пособием могут взаимодействовать как дети только поступившие в сад, в период адаптации, так и более старшего возраста.

Пособие можно использовать в подгрупповых и на индивидуальных занятиях логопеда, придумывая разные варианты игр, чтобы решать коррекционные задачи, направленные на развитие лексико-грамматической стороны, связной речи, фонематических процессов, фонетико-фонематической стороны речи; обучение элементам грамоты; формирование слоговой структуры слова.

Так, исходя из поставленных задач, повышенного интереса детей к играм, для более успешного освоения образовательной программы были изготовлены следующие игры и пособия: фетровый пальчиковый театр, дидактические пособия «Осенние листочки», «Палитра»; дидактические игры «Суп. Компот», «Русская матрешка», «Разноцветные прищепки», «Поймай рыбку», «Украшаем ёлочку» и мн. др.

Ценность авторских пособий заключается в том, что они могут использоваться в работе воспитателя, логопеда, психолога, специалистов детского сада, а также в самостоятельной деятельности детей и дома.

Дидактическая игра «Поймай рыбку»

Игра представляет собой набор из 8 разноцветных рыбок и магнитной удочки. Абсолютно безопасная для детей, так как железные детали, к которым крепится магнит, находятся внутри рыбок.

Цель: развитие познавательного интереса к окружающему миру.

Задачи: развитие координации движений рук; развитие волевых качеств (терпение, усидчивость, настойчивость); развитие глазомера, мелкой моторики, зрительного восприятия, ловкости, внимательности; активизация речи ребенка.

Оборудование: удочка, обруч (пруд), рыбки из фетра, ведро.

Возраст: 3-7 лет.

Ход игры: В гости к детям приходит котик (мягкая игрушка, кукла Би-ба-бо), рассказывает историю о том, как он ходил на пруд, увидел там много рыбок, но никак не смог их поймать лапкой. Педагог показывает удочку,

объясняет, для чего она нужна, рассказывает, что ловля рыб с помощью удочки называется «рыбалка». Предлагает помочь котика, сходить на рыбалку и удочкой поймать рыбок, сложить их в ведерко.

После того, как все рыбки пойманы, детки угощают котика рыбкой. Котик благодарит и прощается с детьми. При желании ребята в свободной деятельности могут ловить рыбок удочкой, придумывая свой вариант развития событий.

#### Дидактическая игра «Русская матрешка» (Рисунок 1)

Матрешка – символ России, русского народного искусства. Настольно-печатная дидактическая игра по нравственно-патриотическому воспитанию знакомит детей с русской народной игрушкой.

Игра состоит из отдельных элементов (основа – шаблон матрешки разных размеров (большая, средняя, маленькая), лицо (ламинированное изображение), платочки разных цветов, фартучек, узоры, геометрические фигуры разного цвета (красного, синего, зеленого, желтого).

Также на примере матрешки ребенок закрепляет такие понятия, как «большой-маленький», «большой-средний-маленький», «больше-меньше», развивает мелкую моторику. Матрешки помогут выучить основные цвета, геометрические фигуры. «Русская матрешка» – добрая, яркая, интересная игра.

Цель: формировать нравственно-духовные качества у детей младшего дошкольного возраста.

#### Задачи:

1. Приобщение детей младшего дошкольного возраста к нравственно-патриотическому, духовному воспитанию.
2. Знакомство с особенностями внешнего вида матрешки, формировать умение выделять основные детали костюма (платок, фартук).
3. Развитие познавательных, творческих и речевых умений, словарного запаса, воображения, внимания, наглядно-действенного мышления, эстетического вкуса, сенсомоторных навыков, мелкой моторики рук.
4. Развитие математических способностей: умение различать основную

форму предметов, соотношение предметов по форме, размеру, цвету; закрепление основных цветов.

5. Воспитание интереса детей к народному творчеству, бережного, эмоционально-положительного отношения к игрушке матрешке.

Оборудование: три плоскостных макета матрешек разной величины из фетра, семь двусторонних платков разного цвета, фартучки, украшения для фартучков в виде цветов, листочков, орнаментов, геометрических фигур.

Возраст: 2-5 лет.

Варианты игр:

1. Игра «Наряди матрешку». Цель: развитие сенсомоторного восприятия, творческого воображения, мелкой моторики рук.

Ход игры: Педагог рассказывает о матрешке, делая акцент, что это русская народная игрушка, выделяет основные детали костюма, показывает, какими узорами украшен фартучек. Предлагает самостоятельно нарядить и украсить матрешку.

2. Игра «Флаг России». Цель: познакомить с флагом России, с цветом флага (белый, синий, красный); учить выкладывать по образцу.

Ход игры: Педагог показывает картинку с изображением флага России, рассказывает, какого он цвета. Предлагает нарядить матрешку фартучком по цвету флага России.

3. Игра «Расставь по росту» (большая-маленькая). Цель: учить соотносить предметы по размеру (большая-маленькая, большая - поменьше (средняя) - маленькая).

Ход игры: Педагог предлагает ребенку расставить матрешек по росту, начиная с самой большой. Просит показать большую, маленькую, украсить матрешку цветочком в соответствии с размером цветочка и матрешки.

4. Игра «Укрась матрешку геометрическими фигурами» (делаем акцент на геометрических фигурах). Цель: соотносить предметы по форме, различать их, называть (круг, треугольник, квадрат).

Ход игры: Педагог предлагает украсить платье матрешки определенной

геометрической фигурой (например: «Украсть матрешку треугольникам»), ребенок выбирает треугольники разного цвета и украшает матрешку.

5. Игра «Подбери геометрические фигуры одного цвета». Цель: учить основным цветам (желтый, синий, красный, зеленый), развивать умение соотносить и по цвету группировать предметы.

Ход игры: Педагог предлагает детям украсить платье матрешки геометрическими фигурами определенного цвета (например, по цвету косынки), назвать цвет.



Рисунок 1 Дидактическая игра «Русская матрешка»

#### Список литературы

1. Новоселова С.Л. Дидактические игры и занятия с детьми раннего возраста: учеб. пособие / С.Л. Новоселова. – М.: Просвещение, 1977. – 176 с.
2. Бондаренко А.К. Дидактические игры в детском саду: учеб. пособие / А.К. Бондаренко. – М.: Просвещение, 1991. – 160 с.

УДК 372

*А.В. Фоминцева*

МБДОУ «Детский сад № 226», г. Новокузнецк, Россия

### ОРГАНИЗАЦИЯ ПРЕДМЕТНО-РАЗВИВАЮЩЕЙ СРЕДЫ В ГРУППЕ РАННЕГО ВОЗРАСТА В СООТВЕТСТВИИ С ФГОС ДО

*Аннотация.* В данной статье рассмотрен вопрос организации предметно-развивающей среды в группе раннего возраста в соответствии с ФГОС ДО, представлены основные требования к ее построению и примерное наполнение центров активности в группе.

*Ключевые слова.* Предметно-развивающая среда; образовательное пространство;

*ранний возраст; федеральный государственный образовательный стандарт; центры активности.*

С давних времен многие ученые утверждают, что большую роль в развитии ребёнка играет предметно - развивающая пространственная среда (Н.Я. Михайленко, Н.А. Короткова и др.). Согласно п. 3.3.1. ФГОС ДО, развивающая предметно-пространственная среда (далее – РППС) должна обеспечивать максимальную реализацию образовательного потенциала пространства организации, группы, а также участков, материалов, оборудования и инвентаря для развития детей дошкольного возраста в соответствии с особенностями каждого возрастного этапа, охраны и укрепления их здоровья, учета особенностей и коррекции недостатков их развития.

Основной целью ФГОС ДО и ООП ДО является создание благоприятных условий для проживания ребенком дошкольного детства, воспитание гармонично развитой и социально ответственной личности на основе духовно-нравственных ценностей народов Российской Федерации, исторических и национально-культурных традиций, формирование общей культуры; развитие физических, интеллектуальных, нравственных, эстетических и личностных качеств в соответствии с возрастными и индивидуальными особенностями; формирование предпосылок учебной деятельности, сохранение и укрепление здоровья детей дошкольного возраста.

Перед педагогом дошкольной образовательной организации стоит ряд первостепенных задач, которые нужно решать для достижения поставленной цели:

- сохранение и укрепление физического и психического здоровья детей, а также формирование ценности здорового образа жизни;
- обеспечение равных возможностей для полноценного развития каждого ребёнка в период дошкольного детства независимо от места жительства, пола, нации, языка, социального статуса, психофизиологических и других особенностей (в том числе ограниченных возможностей здоровья);

- развитие физических, интеллектуальных, нравственных, эстетических, творческих способностей детей, их стремление к саморазвитию;
- поддержка и развитие детской инициативности и самостоятельности в познавательной, коммуникативной и творческой деятельности;
- формирование социокультурной среды, соответствующей возрастным, индивидуальным, психологическим и физиологическим особенностям детей;
- вариативность использования образовательного материала, позволяющая развивать творчество в соответствии с интересами и наклонностями каждого ребенка;
- обеспечение психолого-педагогической поддержки семьи и повышение компетентности родителей (законных представителей) в вопросах охраны и укрепления здоровья, развития и образования детей.

С.Л. Новоселова определяет предметно-развивающую среду как «систему материальных объектов деятельности ребенка, функционально моделирующую содержание его духовного и физического развития».

Существует ряд требований, прописанных в ФГОС ДО, которые необходимо учитывать при построении предметно-развивающей среды в ДОО. Согласно этим требованиям, РППС должна обеспечивать:

- возможность общения детей (в том числе детей разного возраста) со сверстниками и взрослыми в различных видах совместной деятельности, двигательной активности детей, а также возможности для отдыха и уединения;
- реализацию различных образовательных программ;
- в случае организации инклюзивного образования – необходимые для него условия;
- учет национально-культурных, климатических условий, в которых осуществляется образовательная деятельность;
- учет возрастных особенностей детей.

Развивающая предметно-пространственная среда должна быть содержательно-насыщенной, трансформируемой, полифункциональной,



вариативной, доступной и безопасной.

1) Насыщенность среды должна соответствовать возрастным возможностям детей и содержанию программы. Пространство детского сада или группы должно быть оснащено различными средствами обучения и воспитания детей (включая технические средства), материалами для решения образовательных задач, игровым и спортивным оборудованием (в соответствии со спецификой программы).

Организация образовательного пространства и разнообразие материалов, оборудования и инвентаря (в здании и на участке) должны обеспечивать:

- игровую, познавательную, исследовательскую и творческую активность всех воспитанников, экспериментирование с доступными детям материалами (в том числе с песком и водой);

- двигательную активность, в том числе развитие крупной и мелкой моторики, участие в подвижных играх и соревнованиях;

- эмоциональное благополучие детей во взаимодействии с предметно-пространственным окружением;

- возможность самовыражения детей.

Для детей младенческого и раннего возраста образовательное пространство должно предоставлять необходимые и достаточные возможности для движения, предметной и игровой деятельности с разными материалами.

2) Трансформируемость пространства предполагает возможность преобразования развивающей среды в зависимости от образовательных целей и задач образовательного процесса, в том числе от меняющихся потребностей, интересов и возможностей детей.

3) Полифункциональность материалов предполагает:

- возможность разнообразного использования различных составляющих предметной среды, например, детской мебели, матов, мягких модулей, ширм и т.д.;

- наличие в организации или группе полифункциональных (не обладающих жестко закрепленным способом употребления) предметов, в том

числе природных материалов, пригодных для использования в разных видах детской активности (в том числе в качестве предметов-заместителей в детской игре).

4) Вариативность среды предполагает:

– наличие в ДОО или групповом помещении различных центров активности (для игры, конструирования, уединения и пр.), а также многообразие материалов, игр, игрушек и оборудования, обеспечивающих свободный выбор детей;

– регулярную смену игрового оборудования, появление новых предметов, игрушек и наборов, стимулирующих игровую, двигательную, познавательную и исследовательскую активность детей.

5) Доступность среды предполагает:

– доступность для воспитанников, в том числе детей с ограниченными возможностями здоровья и детей-инвалидов, всех помещений, где осуществляется образовательная деятельность;

– свободный доступ детей, в том числе детей с ограниченными возможностями здоровья, к играм, игрушкам, материалам, пособиям, обеспечивающим все основные виды детской активности;

– исправность и сохранность материалов и оборудования.

6) Безопасность предметно-пространственной среды предполагает соответствие всех ее элементов требованиям по обеспечению надежности и безопасности их использования.

Организация самостоятельно определяет средства обучения, в том числе технические, соответствующие материалы (в том числе расходные), игровое, спортивное, оздоровительное оборудование, инвентарь, необходимые для реализации программы.

Именно поэтому педагоги-практики испытывают повышенный интерес к обновлению предметно-развивающей среды ДОО.

Создание предметно-пространственной развивающей среды в группе раннего возраста в соответствии с требованиями ФГОС ДО базируется на

изучении следующих нормативных документов: Закон Российской Федерации «Об образовании» №273-ФЗ от 29 декабря 2012 года; Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (Приказ Министерства образования и науки РФ №1155 от 17.10.2013 г.); СанПиН 1.2.3685-21 «Гигиенические нормативы и требования к обеспечению безопасности и (или) безвредности для человека факторов среды обитания»; СанПиН 2.4.3648-20 «Санитарно-эпидемиологические требования к организациям воспитания и обучения, отдыха и оздоровления детей и молодежи»; Основная общеобразовательная программа МБ ДОУ «Детский сад № 226».

Согласно ФГОС ДО, развивающая предметно-пространственная среда – это педагогически организованное пространство детского сада, которое функционирует как средство развития детей дошкольного возраста (п.3.6.3 ФГОС ДО) и выступает условием их социализации (п.2.4 ФГОС ДО).

Сначала необходимо познакомить родителей с особенностями создания и основными принципами развивающей предметно-пространственной среды, объяснить, что она должна обеспечивать и для чего создается, затем показать родителям, что РППС группы организуется таким образом, чтобы каждый ребенок имел возможность заниматься любимым делом. Можно рассказать родителям о том, какие бывают игрушки и какую пользу или вред оказывают на развитие детей, привлечь их к самостоятельному изготовлению игрушек из подручных материалов.

Приоритетным направлением в работе с детьми раннего возраста является сенсорное развитие. Именно ранний возраст, по мнению М. Монтессори, является тем сенситивным периодом, когда притягательность сенсорных впечатлений (цвет, вкус, звук, форма, величина, запах) приводит к тому, что ребёнок учится наблюдать и дифференцировать ощущения. Для решения данной задачи в группе необходимо создать центр сенсорного развития, который включает в себя:

- Дидактические игрушки: цилиндрики-вкладыши, рамки и вкладыши,

разноцветные предметы различной формы для нанизывания; доски с пазами, крючочками; специальные приспособления, предназначенные для развития разнообразных движений кисти руки и пальцев (застежки-молнии, пуговицы и петли, крючки, шнуровки и др.); пирамидки и стержни для нанизывания с цветными элементами разнообразных форм для индивидуальных занятий; матрешки.

– Дидактические игры: «Лото», парные картинки, крупная пластиковая мозаика, наборы разрезных картинок на кубиках, картинки-трафареты, развивающие игры с плоскостными геометрическими формами; дидактические игры и игрушки со шнуровками, молниями, пуговицами, кнопками, формирующие навыки самообслуживания и мелкую моторику.

Центр двигательной активности. При организации предметно-развивающей среды в центре двигательной активности необходимо помнить о том, что в раннем возрасте ребенок познает мир через движение. На 2-м году жизни развивается ходьба, ребенок любит двигаться, ориентироваться в окружающем, перетаскивать предметы. В данной зоне располагается оборудование для проведения подвижных игр, утренней гимнастики, а также для самостоятельных игр детей. Для удовлетворения потребности двигательной активности могут и должны быть использованы мягкие легкие модули, разноцветные флажки, легкие пластмассовые шарики для метания вдаль, мячи большие и маленькие, кегли, обруч, кольцоброс.

Третий год жизни ребенка – период, когда развивается сюжетно-отобразительная игра, которая на следующем возрастном этапе становится уже сюжетно-ролевой. В этой игре ребенок активно взаимодействует с предметами и игрушками, могут появляться простые сюжеты, которые состоят из 2-3 взаимосвязанных действий. Поэтому в центре сюжетно-ролевых игр должно находиться множество игрушек и материалов для игры. Так, например, можно разместить дом (для игровых действий, игр с куклами): стол, кровати с комплектом постельных принадлежностей; набор кукол (30-50 см) с подвижными частями тела, изображающие мальчиков и девочек, узнаваемых по

одежде и причёске; пупса, имитирующего ребенка-младенца (голыша); дидактическую куклу с полным набором верхней одежды и белья, коляски для кукол; животных с детенышами из разного материала; наборы «парикмахерская», «магазин», «больница», размещенные в специальных контейнерах и расположенные так, чтобы дети могли самостоятельно подбирать игрушки, атрибуты, предметы-заместители для игр.

Центр строительства может соседствовать с зоной сюжетных игр – ребенок, играя с сюжетными игрушками, может взять расположенные неподалеку кубики и построить домик и дорожку для кукол.

В центре строительства размещается легкий модульный материал – мягкие объемные геометрические фигуры (модули) разных цветов и размеров; напольный конструктор (крупный строительный материал); объемные кубики большого и маленького размера в виде различных геометрических тел; конструктор «Пчелиные соты», мягкий конструктор.

В центре экспериментирования дети учатся взаимодействовать с различными предметами и природными материалами. Организуя игры в этом уголке, педагог знакомит дошкольников со свойствами различных предметов и материалов, закрепляет элементарные представления о форме, величине, цвете предметов, развивает мелкую моторику ребенка. Для игр и экспериментирования необходимы: ведерки, лопатки, совочки, грабли, различные формочки; надувные, пластмассовые, резиновые, заводные игрушки; сачки, формочки для замораживания, емкости для наливания и переливания, лодочки, камешки (тонет – не тонет), плавающие и тонущие предметы (губки, дощечки, металлические предметы, предметы из резины, пластмассы); зеркальца, игрушки из разных материалов и разной плотности (из тканей, резиновые, деревянные, пластиковые); набивные игрушки из разных тканей, наполненные различными материалами (крупями, бумагой, лоскутками); пластические материалы (глина); материалы для пересыпания (пустые пластиковые бутылки, банки, фасоль, горох, макароны); трубочки для продувания; «Волшебный мешочек», наполняемый мелкими предметами и

игрушками; магнитные игрушки.

Центр творчества. Ранний возраст наиболее благоприятен для развития изобразительной деятельности, дети с большим удовольствием включаются в любую творческую деятельность, предлагаемую взрослым. Совместное творчество с педагогом или родителем развивает детскую фантазию, креативность. Многие творческие задания требуют от малыша выполнения тонких действий, что способствует развитию мелкой моторики. Центр творчества оснащается восковыми мелками; наборами цветных карандашей, фломастеров, разноцветных мелков; красками (гуашью); кистями для рисования, для клея; палитрой, емкостями для воды, красок, клея; салфетками для вытирания рук; бумагой разных форматов, цветов и фактуры, картоном для рисования; пластилином (не липнущим к рукам).

В природном центре располагаются комнатные растения с характерными частями (листьями, стеблями, цветами), лейка, тряпочки, кисточки, палочки для рыхления почвы. Небольшие трудовые поручения, выполняемые ребенком совместно со взрослым или по его примеру, учат детей бережному отношению к растениям, уходу за ними как за живыми организмами.

Таким образом, при использовании достаточного количества оборудования создается пространство, соответствующее интересам и потребностям детей 2-3 лет, обеспечивающее психологическую безопасность ребенка; не провоцирует на агрессивные действия, насилие, проявление жестокости; не порождает отрицательных эмоций, проявления страха, неуверенности, беспокойства; не вызывает преждевременный интерес к сексуальным проблемам; не провоцирует пренебрежительное, негативное отношение к расовым особенностям и физическим недостаткам других людей.

Правильное построение предметно-развивающей среды в соответствии с требованиями ФГОС ДО создает благоприятные условия для развития: ребенок осваивает свойства и признаки предметов (цвет, форму, фактуру), овладевает пространственными отношениями; постигает социальные отношения между людьми; узнает о человеке, животных и растительном мире, временах года и т.

д.; овладевает миром звуков, приобщается к музыкальной культуре; развивается физически; экспериментирует с цветом, формой; создает продукты собственного творчества; приобретает полезные социальные навыки.

#### Список литературы

1. Карабанова, О.А. Развитие игровой деятельности детей 2-7 лет. Методическое пособие для воспитателей / О.А. Карабанова, Т.Н. Доронина, Е.В. Соловьёва. – Москва : Просвещение, 2010. – 96 с. – Текст : непосредственный.
2. Карабанова, О. А. Организация развивающей предметно-пространственной среды в соответствии с федеральным государственным образовательным стандартом дошкольного образования. Методические рекомендации для педагогических работников дошкольных образовательных организаций и родителей детей дошкольного возраста / О. А. Карабанова, Э. Ф. Алиева, О. Р. Радионова. – Москва : Федеральный институт развития образования, 2014. – 96 с. – Текст : непосредственный.
3. Козлова, А. Ю. Предметно-развивающая среда интегрированной деятельности детей дошкольного возраста: понятие, принципы, компоненты / А.Ю. Козлова, О. В. Дыбина, О. П. Болотникова. – Текст : непосредственный // Вектор науки. – 2014. – . № 1. – С. 220-223.
4. Микляева, Н. В. Предметно-развивающая среда детского сада в контексте ФГОС ДО / Н. В. Микляева, Ю. В. Микляева. – Москва : Сфера, 2013. – 128 с. – Текст : непосредственный.
5. Новоселова С. Л. Развивающая предметная среда: методические рекомендации по проектированию вариативных дизайн-проектов развивающей предметной среды в детских садах и учебно-воспитательных комплексах / С. Л. Новоселова. – Москва: Центр инноваций в педагогике, 2005. – 160 с. – Текст : непосредственный.
6. От рождения до школы. Основная общеобразовательная программа дошкольного образования / Под ред. Н. Е. Вераксы, Т. С. Комаровой, М. А. Васильевой. – 3-е издание исправленное и дополненное / Н.Е. Веракса, Т.С. Комарова, М.А. Васильева. – Москва : Мозаика-Синтез, 2014, 2015, 2016. – 363 с. – Текст : непосредственный.
7. Федеральный Государственный образовательный стандарт дошкольного образования: утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 октября 2013г., №1155 / Министерство образования и науки Российской Федерации. – Москва : 2013. – Текст : непосредственный.

УДК 373.24

*О.А. Хмылева, И.А. Шолпан*

МБ ДОУ «Детский сад №253, г. Новокузнецк, Россия

### ДЕТСКОЕ КНИГОИЗДАТЕЛЬСТВО КАК ОДНА ИЗ ФОРМ ПРИБЛИЖЕНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ К МИРУ КНИГ

*Аннотация.* В статье определена важность и необходимость книги в жизни ребёнка, представлены формы работы с детьми и родителями (законными представителями), раскрыты способы повышения компетентности родителей по данной проблеме.

*Ключевые слова.* Ребенок; книги; детское книгоиздательство; рукотворные книги; книжная культура; детская литература.

Книга – главное сокровище человечества, основной источник знаний. В народе сложилось множество пословиц и поговорок о книге: «С книгой жить – век не тужить», «Книга подобна воде – дорогу пробьет везде», «Книга – лучший подарок» и др.

Современные дети мало интересуются книгами. У них не вызывает особого интереса вечер за книгой, предпочтительной альтернативой является экран телевизора или монитор современного гаджета. Недостаточный опыт общения с книгой приводит к тому, что страдает словарный запас, речь, отсутствует интерес к обучению чтению.

Знакомство дошкольников с книжной культурой, детской литературой в детском саду, согласно ФГОС ДО, является средством речевого развития детей, способствует обогащению активного словаря дошкольников, связной диалогической и монологической речи, развитию речевого творчества.

Увлекательной и результативной формой работы по воспитанию интереса к книге у дошкольников является создание книг своими руками. В процессе работы дети совместно с педагогами изготавливают и демонстрируют результаты своей деятельности – книжки-самоделки, выполненные в разных техниках.

Основная цель данной деятельности – приобщение воспитанников к миру книг через детское книгоиздательство.

Для достижения цели мы решаем следующие задачи: формировать умение создавать книгу своими руками; развивать творчество, воображение, фантазию; воспитывать интерес к книге и печатному слову, бережное отношение к книге.

Предварительная работа включает знакомство дошкольников с разнообразными видами книг, их назначением; с этапами создания книги, элементами процесса книгопечатания; с профессиями писателя, редактора, художника-иллюстратора, оформителя и др.

На начальном этапе работы педагоги совместно с воспитанниками



просматривали тематические презентации, посещали централизованную районную библиотеку. Была проведена серия тематических бесед: «Что такое книга?», «Откуда пришла книга?», «Путешествие в прошлое книги», «Зачем нужны книги?», «Кто и как создает книги?», «Где живут книги?».

Дети узнали, какой путь прошла книга, прежде чем стала такой, какой мы её видим в современном мире; познакомились с профессиями, которые связаны с миром книг (лесорубы, писатели, художники, иллюстраторы, работники типографии, библиотекарь и др.); создали рисунки («Моя первая книжка», «Я – художник-иллюстратор»).

С целью расширения представлений у воспитанников рассматривали и называли части, из которых состоит книга (обложка, переплет, страницы, текст, иллюстрации); сравнивали внешний вид разных книг (по размеру, типу переплета, качеству страниц). Педагоги обращали внимание на различие книг по содержанию (художественные, справочники, энциклопедии); закрепляли знания о литературных жанрах (рассказ, стихотворение, сказка).

Следующим этапом в работе стало создание в групповом помещении творческой мастерской «Книгу сделаем мы сами!», оснащенной необходимыми схемами, образцами и разнообразными материалами для изготовления книжек-малышек. В процессе совместной деятельности воспитанники определяли жанр, подбирали текст, оформительские материалы, обговаривали способ создания книги, формат, выполняли иллюстрации. Здесь в полной мере проявлялись творческие способности и умения детей в оформлении и содержании книг.

По итогам работы творческой мастерской групповая библиотека пополнилась разнообразными рукотворными книгами, представленными на тематической выставке для родителей. Книги презентовали педагоги совместно с воспитанниками и предлагали родителям для совместного чтения.

В рамках реализации образовательных мероприятий с родителями проведены беседы-консультации: «Формирование познавательного интереса к предметному миру», «Радость встречи с книгой», «Какие бывают книги» и др.

Таким образом, по результатам работы педагоги отмечали повышение интереса у воспитанников к миру книг, возрождение традиций домашнего чтения, повышение компетентности родителей в вопросах воспитания грамотного читателя.

#### **Список литературы**

1. Белинский В.Г., Чернышевский Н.Г., Добролюбов Н.О. О детской литературе. 2-е изд. М.: Детская литература, 1983. 430с.
2. Болотская С. Приобщение детей дошкольного возраста к художественной литературе // Детский сад от А до Я. 2008. №4. С. 150-153.
3. Гриценко З.А. Своеобразие читательского становления // Дошкольное воспитание. 2008. №2. С. 15-20.
4. Гриценко З.А. Детская литература. Методика приобщения детей к чтению: учеб. пособие для студентов высших учебных заведений, обучающихся по специальностям: «Русский язык и литература», «Дошкольная педагогика и психология», «Педагогика и методика дошкольного образования», 55 «Педагогика и методика начального образования». 3-е изд., стереотип изд. М: Академия, 2008. 312с.
5. Денисова С.А. Родители о детском чтении и роли библиотек // Родительское собрание по детскому чтению. 2008. №2. С. 30-32.

## РАЗДЕЛ IV. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

УДК 376

*В.В. Азупова*

МАОУ «СОШ №112 с углубленным изучением информатики»,  
г. Новокузнецк, Россия

### РАЗВИТИЕ ВОООБРАЖЕНИЯ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

**Аннотация.** *Воображение является неотъемлемым компонентом всех видов человеческой деятельности. У детей с психофизическими недостатками процесс воображения затруднен в силу особенностей их развития, вследствие чего возникает необходимость целенаправленной коррекционной работы.*

**Ключевые слова.** *Воображение, дети с ограниченными возможностями здоровья, коррекция, развитие.*

Воображение — это представление чего-либо, т.е. создание образов таких предметов и явлений, которые человек не видел ранее. Значение воображения в том, что без него был бы невозможен любой труд человека, т.к. невозможно трудиться, не представляя себе конечного результата. Без воображения не было бы прогресса ни в науке, ни в технике, ни в искусстве.

С.Л. Рубинштейн подчеркивал: «Воображение - особая форма психики, которая может быть только у человека. Оно непрерывно связано с человеческой способностью изменять мир, преобразовывать действительность и творить новое».

Л.С. Выготский отмечал, что «воображение не повторяет впечатлений, которые накоплены прежде, а строит какие-то новые ряды из прежде накопленных впечатлений».

Таким образом, привнесение нового в наши впечатления и изменение этих впечатлений так, что в результате возникает новый, раньше не существовавший образ, составляет основу той деятельности, которую мы называем воображением» [2].

Любой сложный психический процесс осуществляется при участии воображения. А. Эйнштейн утверждал, что «фантазия важнее знания». Способность к воображению, фантазии присуща только человеку и отличает его от всех других существ.

Трудности, которые испытывают дети с ограниченными возможностями здоровья в процессе обучения, могут быть обусловлены как недостатками внимания, эмоционально-волевой регуляции, самоконтроля, так и низким уровнем учебной мотивации, общей познавательной пассивностью, недоразвитием отдельных психических процессов (восприятия, памяти, мышления, воображения), негрубыми недостатками речи, нарушениями моторики, ограниченным запасом знаний об окружающем мире [4].

Данные психологических исследований свидетельствуют о том, что развитие памяти, внимания, мышления у детей с ограниченными возможностями изучены достаточно хорошо, а проблеме развития воображения детей данной категории не уделяется должного внимания.

Дети с ограниченными возможностями здоровья имеют нарушения, которые создают определенные трудности в формировании представлений об окружающем мире, в социализации, что отрицательно сказывается на развитии воображения. В свою очередь слабое воображение препятствует развитию психических процессов, развитию познавательной деятельности, а также отрицательно влияет на формирование эмоций и личностных интересов в целом.

Дети с ОВЗ оказываются детьми с чрезвычайно бедным, скудным воображением. У них наблюдается смешение образов, их уподобление, недифференцированность, это отрицательно сказывается на развитии познавательной деятельности и, как следствие, на процессе формирования и развития воображения.

Воображение детей с ОВЗ фрагментарно, схематично, присутствуют неточности. Все это связано с тем, что мыслительные операции у них осложнены, жизненный опыт небогат, а восприятие окружающей

действительности затруднено. Представления детей с ограниченными возможностями здоровья отличаются смутностью, слитностью, клочкообразностью, бессистемностью, неподвижностью. Эти особенности представлений отчетливо проявляются в разных видах деятельности ребенка, характеризуя его воображение. Наиболее ярко они обнаруживаются при изучении детских рисунков. Рисунки детей с ОВЗ свидетельствуют об особенностях имеющих у ребенка представлений. Ошибки и даже уродство изображенного объекта, например, человеческой фигуры, животного, говорят о том, что имеющиеся у детей образы неправильные, искаженные [1].

Задача развития воображения и творчества очень сложна потому, что ее возможно осуществить только в творческой деятельности.

Педагогика творчества сама должна быть творческой. Следовательно, в этой области не может быть готовых рецептов и приемов. Педагогический процесс следует строить каждый раз заново. Дети, которые испытывают трудности при решении задач на воображение, нуждаются в специальном обучении и игре.

Наряду со знакомыми предметами нужно давать детям и неспецифические предметы, которые каждый ребенок может по-разному понять, использовать в зависимости от обстоятельств, где ему следует что-то угадать, вообразить, дополнить.

Формируя воображение у детей, следует так организовать предметную среду, чтобы она служила пусковым механизмом для его воображения. В этом плане особое место занимают задания, где предметы или их изображение понимается по-разному.

Так, целесообразно предлагать задания, которые предусматривают что-то дорисовать или представить, что это такое; самим придумать и задать взрослому или сверстнику аналогичное задание; предложить для рисования и строительства разнообразные, самой необычной формы, листы бумаги, кубики, различные подручные средства.

В развитии воображения у детей с ОВЗ важно использовать потенциал

дидактических игр.

Таблица №1 - Дидактические игры на развитие воображения для детей с ограниченными возможностями здоровья

№ п/п	Название дидактических игр	Цели
1.	Малоподвижная игра «Веселые человечки»	Научить осуществлять простые действия по образцу-рисунку.
2.	«Веселые превращения»	Научить детей пользоваться языком поз и движения для передачи содержания образа.
3.	«На что это похоже?»	Научить связывать определенное содержание с произвольным символом, видеть в отдельных предметах собирательные символы.
4.	«Угадай, кто мы, из какой сказки?»	Учить видеть конкретный образ предмета и сюжет по теневому изображению.
5.	«Облака - загадки»	Научить усматривать в слабо оформленном многозначном материале образы предметов.

Л.С. Выготский отмечал, что способность к воображению не дается от рождения. Она развивается по мере накопления практического опыта, приобретения знаний, совершенствования психических функций в течение всей жизни.

Из всего вышесказанного можно сделать вывод о необходимости развития воображения у детей с ОВЗ как залога их успешной социализации, а также творческой и учебной деятельности. При правильном обучении и воспитании в развитии воображения детей с ограниченными возможностями происходят заметные сдвиги, которые выражаются в следующем:

1. Увеличивается объем сохраняемых представлений.
2. Благодаря культуре восприятия и представления о предметах и явлениях схематичные, слитные и диффузные становятся все более осмысленными, четкими и дифференцированными. Они приобретают все более обобщенный характер.
3. Представления становятся связными и системными.
4. Растет подвижность сохраняемых образов. Ребенок может свободно

использовать их в разных видах деятельности.

5. Становясь осмысленными, представления все больше подчиняются управлению. Воспроизводящее воображение приобретает творческий характер [3].

#### Список литературы

1. Актуальные проблемы диагностики задержки психического развития детей / Под ред. К. С. Лебединской. – Москва: Педагогика, 1982. - 127 с. – Текст: непосредственный.
2. Выготский, Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте / Л. С. Выготский. – Москва: Просвещение, 1991. – 90 с. – Текст: непосредственный.
3. Гордиенко, Н.И. Развиваем воображение. 6-7 лет/Н.И. Гордиенко - Москва: Экзамен, 2017. – 32 с. – Текст: непосредственный.
4. Субботина, Л.Ю. Развитие воображения детей / Л. Ю. Субботина. – Ярославль: Академия развития, 1996. – 235 с. – Текст: непосредственный.

УДК 376

*К.Д. Бардакова*

МБ ДОУ «Детский сад № 81», г. Прокопьевск, Россия

### **ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ ОБЩЕНИЯ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ В СЮЖЕТНО – РОЛЕВОЙ ИГРЕ**

*Аннотация.* Статья посвящена изучению формирования навыков общения у детей старшего дошкольного возраста с нарушением зрения. Особое значение уделяется игровой деятельности как важному фактору формирования готовности к общению. В процессе игровой деятельности дети овладевают социальным взаимодействием, развивают коммуникативные способности и умения, учатся жить в обществе.

*Ключевые слова.* Общение; нарушение зрения; старший дошкольный возраст; сюжетно-ролевая игра.

В настоящее время в тифлопедагогике большое внимание уделяется проблеме социализации детей с нарушением зрения. Теоретический анализ психолого-педагогической литературы позволяет определить понятие «общение» как базовое определение, выбранное М.И. Лисиной, которая объясняет общение как взаимодействие двух и более людей, направленное на согласование и объединение их усилий, построение отношений и достижение общего результата. Общение является одним из основных средств и условий социализации, это основной вид человеческой деятельности, направленный на

восприятие и оценку себя через других [1, 5].

Общение – это взаимодействие двух (или более) людей, целью которого является координация и объединение их усилий для установления отношений и достижения общего результата [5].

Согласно исследованиям Л.Н. Галигузовой, в структуре общения выделяются три взаимосвязанных аспекта:

1) коммуникативный – обмен информацией между общающимися индивидами;

2) интерактивный – взаимодействие между общающимися индивидами;

3) перцептивный – взаимное восприятие партнеров по общению и на этой основе установление взаимопонимания [3].

На основе изучения научных трудов М.И. Лисиной [5] можно выделить формы общения дошкольников со сверстниками, которые попеременно сменяют друг друга:

1) эмоционально-практическая (2-4 года жизни ребенка). В младшем дошкольном возрасте ребенок ожидает от сверстников участия в своих забавах и жаждет самовыражения. Для него необходимо и достаточно, чтобы сверстник присоединился к его забавам и, действуя вместе с ним или попеременно, поддерживал и увеличивал общее удовольствие;

2) ситуативно-деловая (4-6 лет). Основным содержанием общения детей дошкольного возраста становится деловое сотрудничество. Сотрудничество следует отличать от соучастия. При ситуативно-деловом общении дошкольники заняты общим делом, они должны согласовывать свои действия и учитывать активность партнера для достижения общего результата;

3) внеситуативно-деловая (6-7 лет). Е.И. Рогов [4] подчеркивает, что к 6-7 годам значительно возрастает доброжелательность к сверстникам и способность помогать друг другу. Безусловно, соревновательное начало сохраняется в детском общении, однако наряду с этим в общении старших дошкольников присутствует способность видеть в партнере не только ситуативные проявления, но и определенные психологические аспекты его



существования – его желания, предпочтения, настроения. Дошкольники не только рассказывают о себе, но и задают вопросы своим сверстникам.

Исследования показали, что общение со сверстниками представляет собой особый вариант общих коммуникативных потребностей ребенка, которые выражаются как потребность в самопознании и самооценке со стороны других. Его специфика заключается в возможности сравнивать себя с другим человеком и накладывать информацию о себе непосредственно на образ равного человека, для которого взрослая жизнь является действительно недостижимым идеалом [2].

Научные исследования указывают на важность зрительного анализатора в восприятии человека как основного канала получения информации, характеризующей партнера по общению. Нарушение зрения влияет на способность к общению, хотя и не изменяет их общую структуру [6].

Нарушение зрения имеет различную этиологию и проявления, которые оказывают пагубное влияние на психологическое развитие детей. У большинства детей с нарушением зрения недостаточно сформирована речевая коммуникация. Они малоразговорчивы, невнимательны к сверстнику, не умеют последовательно излагать свои мысли, передавать их содержание, участвуют в общении по инициативе других. Когда дети поступают в школу, многие не имеют базовых навыков общения, что затрудняет процесс социализации и интеграции в общество.

Общение между детьми дошкольного возраста и их сверстниками в основном формируется в процессе совместной игры. Согласно теоретическим положениям отечественной возрастной психологии, сюжетно-ролевая игра является ведущим видом деятельности детей данного возрастного периода.

Сюжетно-ролевая игра представляет собой вид детской деятельности, воплощающий в себе творческое отношение к окружающей действительности через несоответствие игрового и реального действия, что порождает новый, воображаемый смысл. Она оказывает благоприятное влияние на развитие у детей способности взаимодействовать со сверстниками, на приобретение опыта

взаимопонимания, на согласование действий с другими детьми и пояснение их. Условия воображаемой ситуации привлекают ребенка и открывают пространство для свободной творческой деятельности. В сюжетно-ролевой игре выделяют следующие структурные компоненты: сюжет, роль, игровые действия, игровое использование предметов, реальные отношения между играющими детьми.

Рольевая игра может моделировать различные жизненные ситуации, развивать вербальные и невербальные навыки общения и способствовать взаимной поддержке и сплоченности детей [1, 6]. Однако для детей с нарушениями зрения рольевые игры несколько специфичны и задерживаются в развитии. Они приобретают дополнительное значение как эффективное средство коррекции и компенсации вторичных отклонений в психологическом развитии, возникающих в контексте нарушения зрения.

Дети с нарушениями зрения редко играют совместно в больших группах с одной игровой темой. В большинстве случаев они играют в группах из двух-четырех человек, в отличие от слабовидящих детей, у которых группы могут достигать пятнадцати человек. Для наиболее полного развития коммуникативных навыков необходимо развивать определенные коммуникативные навыки на каждом этапе подготовки сюжетно-ролевой игры и проводить одну и ту же игру несколько раз со сменой главных и второстепенных ролей.

#### **Список литературы**

1. Бизикова, О.А. Развитие диалогической речи дошкольников в игре [Текст]: О.А. Бизикова. – Москва: Издательство «Скрипторий 2003», 2008. – 136 с.
2. Бодалев, А.А. Личность и общение [Текст] / А.А. Бодалёв. – Москва: Педагогика, 1983. – 271с.
3. Галигузова, Л. Н. Ступени общения. От года до шести [Текст] / Л. Н. Галигузова, Е. О. Смирнова. – Москва. : Интор, 1996. – 160 с.
4. Рогов, Е. И. Психология общения [Текст] / Е. И. Рогов. – Москва. : ВЛАДОС, 2004. – 336 с.
5. Лисина, М.И. Общение, личность и психика ребенка [Текст] / Под ред. А. Г. Рузской. - Москва: Институт практической психологии, 1997. – 214 с.
6. Плаксина, Л. И. Психолого-педагогическая характеристика детей с нарушением зрения [Текст] / Л.И. Плаксина. Учебное пособие. – Москва: РАОИКП, 1999. –123с.

УДК 376

*А.А. Буданцева, О.В. Козлова, Ю.В. Кравченко*

МБ ДОУ «Детский сад № 42», г. Ленинск-Кузнецкий, Россия

## **СИСТЕМА КОРРЕКЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В ДОШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ**

*Аннотация.* Данный материал раскрывает специфику работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья в условиях дошкольной образовательной организации.

*Ключевые слова.* Дети с ОВЗ; коррекционно-педагогическая работа; инклюзия; индивидуальный подход; социализация; развитие.

Сегодня инклюзивное образование – одно из приоритетных направлений в образовании. Российским законодательством независимо от физических, интеллектуальных, социальных, эмоциональных и других особенностей ребенка предусмотрена доступность образования с учетом разнообразия особых образовательных потребностей.

В ФЗ «Об образовании в РФ» от 29 декабря 2012 г. инклюзивное образование трактуется как обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей [5]. Таким образом, инклюзивное образование предполагает создание единой образовательной среды для детей, имеющих разные стартовые возможности.

Статус «ребенок с ОВЗ» может быть присвоен уже с раннего возраста. В последнее время количество детей с ОВЗ существенно возрастает. При этом специфика нарушений разнообразна. К группе детей с ОВЗ относят: нарушения зрения, речи, слуха, опорно-двигательного аппарата, интеллекта, с выраженными расстройствами эмоционально-волевой сферы, с задержкой и комплексными системными нарушениями развития. Детям с такими особенностями развития необходима помощь в социализации и индивидуальный подход в обучении. Организация инклюзии дает такую

возможность.

Коррекционная работа с детьми с ОВЗ опирается на сохранные анализаторы и индивидуальный подход к каждому ребенку, она нацелена на создание и помощь в раскрытии внутреннего потенциала ребенка и компенсацию отклонений в развитии.

Учителям-дефектологам и логопедам важно своевременно оказывать дозированную помощь, опираясь на психофизические особенности воспитанников. Эффективным будет дифференцированный и индивидуальный подходы в процессе выбора дидактического и наглядного практического материала в образовательной деятельности с детьми с ОВЗ.

Дифференциация предполагает постановку посильных задач с учетом имеющегося у ребенка уровня знаний, умений и навыков и последовательное их усложнение. Здесь важен комплексный подход, что подразумевает единство целей, задач, содержания, методов и форм педагогического воздействия и взаимодействия. Единство средств массовой информации и других общественных институтов способствует созданию комплексного подхода в социализации ребенка с ОВЗ.

Из статьи 79 Федерального закона от 29 декабря 2012 года «Об образовании в РФ» следует, что содержание и условия организации образовательного процесса для воспитанников с ОВЗ определяются адаптированной образовательной программой, а для инвалидов – индивидуальной программой реабилитации. Адаптированная образовательная программа – образовательная программа, адаптированная для обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья с учетом особенностей их психофизического развития, индивидуальных возможностей и при необходимости обеспечивающая коррекцию нарушений развития и социальную адаптацию указанных лиц [5].

Принципы, которыми мы следуем при организации коррекционной работы в ДОУ:

– учет индивидуальных психофизиологических особенностей ребенка;

- комплексный психолого–педагогический подход;
- обеспечение единства общеобразовательной подготовки как для детей с ОВЗ, так и для остальных воспитанников;
- индивидуальные учебные планы и программы для детей с особыми образовательными потребностями;
- социально–бытовая адаптация и самореализация детей с ОВЗ;
- обеспечение комфортной психологической среды для воспитанников.

Коррекционно-развивающие занятия проходят по плану, составленному в соответствии с индивидуальной программой развития ребенка, разработанной психолого-педагогическим консилиумом ДООУ.

Наше дошкольное образовательное учреждение посещают дети с нарушением зрения. Педагоги осуществляют дифференцированный подход к детям. Для них созданы необходимые офтальмологические условия в зависимости от состояния зрения.

Согласно принципам организации коррекционно-педагогического образовательного процесса, формируется модель социальной адаптации и реабилитации для детей с нарушением зрения. Одной из важнейших составляющих коррекционной работы в ДООУ является обязательная организация двигательной активности, поскольку дети испытывают трудности в ориентировке в микро - и макропространстве. Для решения данной проблемы используются здоровьесберегающие технологии, разнообразные подвижные игры и упражнения, направленные на коррекцию ориентировки в пространстве. В организованной образовательной деятельности применяются физкультминутки для глаз, для снятия зрительной утомляемости.

Тифлопедагог проводит с детьми коррекционные занятия, направленные на развитие мелкой моторики, зрительного восприятия, социально-бытовую ориентировку и ориентировку в пространстве. Рекомендуемые зрительные нагрузки разнообразны и зависят от диагноза.

Так как дети с ОВЗ зачастую имеют множественные нарушения, они посещают занятия не только учителя-дефектолога (тифлопедагога), но и

учителя-логопеда, педагога-психолога и других специалистов ДОУ в зависимости от состояния и степени того или иного дефекта.

Любому ребенку необходим индивидуальный подход при организации образовательной и другой деятельности. Прежде всего необходимо обеспечить доступность материалов по трем линиям:

1. применяемые наглядные пособия и материалы должны учитывать специфику и степень патологии;
2. упражнения и игры должны учитывать возраст и диагноз детей;
3. необходимо создать благоприятные условия для развития каждого ребенка.

Работа с детьми, имеющими нарушение зрения, побуждает учителя-логопеда к поиску новых подходов в коррекции речи. Большинство детей имеют те или иные нарушения речи, включая вербализм, эхолалию, которые обусловлены недостатками зрительного восприятия. Нечеткость опознавания разных внешних предметов, артикуляций других людей создает неблагоприятные условия для развития речи. Зрительный дефект становится первичным в развитии речевых и неречевых механизмов. Большое место в логопедической работе с детьми с нарушением зрения занимают индивидуальные занятия, на которых обязательным элементом является гимнастика для глаз, игры и упражнения на развития зрительных функций в сочетании с речью.

Таким образом, вся система коррекционной работы направлена на максимальную образовательную, социальную адаптацию ребенка с ОВЗ в дошкольном учреждении и социуме. Эффективность работы зависит от того, как организуется взаимодействие между специалистами.

#### **Список литературы**

1. Астапов В. М., Лебединская О. И., Шапиро Б. Ю. Теоретико-методологические аспекты подготовки специалистов социально- педагогической сферы для работы с детьми, имеющими отклонения в развитии. — М., 1995.
2. Инклюзивная практика в дошкольном образовании. Под редакцией Т. В. Волосовец, Е. Н. Кутеповой. М.; МОЗАИКА-СИНТЕЗ, 2011.

3. Методические рекомендации по организации инклюзивного образовательного процесса в детском саду. Выпуск 4. Москва. Центр «Школьная книга».2011
4. Методические рекомендации по организации инклюзивного образовательного процесса в детском саду. Выпуск 4. Москва. Центр «Школьная книга».2010
5. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации», от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ» [Электронный ресурс]: интернет-портал «Российской Газеты» // 31 декабря 2013 г. – URL: <http://www.rg.ru/2012/12/30/obrazovanie-dok.html> (дата обращения: 25.04.2016).

УДК 373.24

Ю.И. Дьякова

МБ ДОУ «Детский сад №253», г. Новокузнецк, Россия

## **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КОМПЛЕКСА НЕЙРОПСИХОЛОГИЧЕСКИХ УПРАЖНЕНИЙ В РАБОТЕ ПЕДАГОГА С ДЕТЬМИ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ**

*Аннотация.* В статье описана система работы по развитию межполушарного взаимодействия головного мозга у детей дошкольного возраста с ОВЗ. Комплекс упражнений, представленный в статье, может использоваться педагогом на коррекционных занятиях в качестве составной части или как полноценное занятие.

*Ключевые слова.* Дети с ОВЗ; нейропсихологические упражнения; комплекс упражнений; дети дошкольного возраста; развитие высших психических функций.

Ежегодно возрастает количество детей с различными нарушениями в развитии, которые нуждаются в коррекционной помощи. Применение педагогом системы упражнений с нейрокоррекционным воздействием может оказать положительный результат, поскольку эффективность нейропсихологического подхода доказана наукой и практикой.

Нейропсихологический подход базируется на теории развития высших психических функций Л.С. Выготского, теории системной динамической локализации высших психических функций А.Р. Лурия и теории нейропсихологической реабилитации Л.С. Цветковой [1, 2, 4]. Основная идея данного подхода заключается в активации природных механизмов работы мозга с помощью физических упражнений, которые объединяют движения и мысли. Нейропсихологический подход относят к немедикаментозному виду помощи детям с ОВЗ.

Мы предполагаем, что применение педагогом системы упражнений с нейрокоррекционным воздействием может оказать положительное влияние на сформированность мозговых процессов дошкольников. Такой подход способствует достижению возрастных нормативов и в общем развитии, и в речевом.

Если полушария головного мозга взаимодействуют слабо, то ведущее полушарие берет на себя основную нагрузку, а другое полушарие блокируется. В результате этого у ребенка возникают проблемы с ориентацией в пространстве, страдает общая и мелкая моторика, нарушается развитие речи. Поэтому своевременное развитие межполушарного взаимодействия позволит ребенку быстрее и легче овладевать новыми навыками.

На основе анализа научной литературы [1, 3] и практического опыта использования нейроупражнений в работе педагога с детьми с ОВЗ был разработан комплекс нейроупражнений по развитию межполушарного взаимодействия и зрительно-моторной координации с применением программы «MicrosoftPublisher».

Было создано 19 дорожек для отработки зрительно-моторной координации и графомоторных навыков. Упражнения и игры строятся на усложнении предлагаемого материала и на увеличении степени самостоятельности ребенка. Работа с пособием включает:

- тренировку межполушарного взаимодействия;
- тренировку зрительно-моторной координации;
- тренировку графомоторных навыков;
- автоматизацию звуков в изолированном положении, в слогах, словах;
- развитие связной речи (составление предложений, рассказов);
- отработку грамматических категорий (употребление в речи предлогов, словообразование, словоизменение);
- согласование существительных с прилагательными.

Приведем пример описания некоторых упражнений.



- «Мама утка»: упражнение направлено на тренировку зрительно-моторной координации и отработку графомоторных навыков. Ребенку необходимо двумя руками одновременно провести фломастером по дорожкам. После выполнения основного задания дополнительно можно отработать грамматические категории: образование множественного числа существительных, согласование числительного с существительным (д/и «1,2,5») и т.д.

- «Покорми птицу»: ребенок изолированно произносит звук, параллельно обводит дорожки, держа в обеих руках фломастеры. Формируется графомоторный навык, параллельно закрепляется правильное произношение изолированного звука.

- «Пройди препятствие»: автоматизация звука в слогах/словах (ребенок произносит слоги, одновременно выполняя действия двумя руками, движения чередуются).

- «Поставь вазу на стол»: ребенок держит фломастеры двумя руками и одновременно проводит линии по дорожке от вазы до стола. После того как ребенок провел линии, можно отработать понимание значения и употребление предлога «на» в речи.

- «Раскрась пирамидку»: для выполнения этого упражнения необходимы фломастеры в количестве двух штук на каждый цвет (голубой, зеленый, красный, желтый, фиолетовый). Дан образец цветной пирамидки, ребенку необходимо двумя руками одновременно раскрасить силуэт пирамидки, опираясь на цветной образец. Постепенно задание усложняется: ребенку предлагается запомнить цветной образец и по памяти восстановить его, раскрасив двумя руками одновременно.

- «Подмети дорожку у дома»: ребенок держит фломастеры двумя руками и одновременно проводит линии по дорожке от метлы до дома. Затем проводится беседа по выполненному заданию, где отрабатываются грамматические категории (падежные окончания).

- «Убери овощи в холодильник»: ребенку дается два фломастера, после чего ему необходимо левой и правой руками одновременно провести линии зигзагом от овощей к холодильнику. После выполнения задания проводится беседа: что за овощи изображены на картинке, отрабатываются грамматические категории (множественное число существительных, согласование существительных с числительными, образование уменьшительно-ласкательной формы существительных).

- «Звуковая тропинка»: ребенок идет по следам. Если на следе нарисован символ звука [А], наступать на него нужно правой ногой. Если нарисован символ звука [О], наступать нужно левой ногой (можно брать символы других звуков, в старшей и подготовительной группе можно использовать буквы).

- «Мишка»: одновременное ведение фломастером по дорожкам. Тренируется зрительно-моторная координация и графомоторные навыки.

- «Сортировщик»: автоматизация звука в слогах (перед ребенком лежат предметы двух цветов.левой рукой ребенок берет предмет синего цвета, правой рукой – желтого цвета и двигает их по столу двумя руками, одновременно с этим произнося слоги).

- «Слоговая дорожка»: ребенок выстраивает ряд, чередуя камни марблс, после построения слоговой дорожки ребенок произносит слоги, нажимая на камни пальцами левой и правой руки поочередно.

Благодаря применению комплекса нейроупражнений в работе с детьми удалось добиться следующих положительных результатов:

- улучшение памяти, внимания, мышления;
- повышение способности к произвольному контролю;
- улучшение общего эмоционального состояния;
- улучшение графомоторных навыков и зрительно-моторной координации;
- повышение работоспособности, уверенности в своих силах;
- снижение утомляемости;

- в играх и упражнениях дети стали удерживать и выполнять алгоритм последовательности действий;

- стимулирование речевой функции.

Была выявлена положительная динамика, обусловленная систематичностью использования комплекса игр и упражнений по развитию межполушарного взаимодействия и зрительно-моторной координации в коррекционной деятельности педагога. Данные упражнения являются составной частью занятий, ограничены по времени (не более 10 минут). Благодаря регулярности занятий у дошкольников улучшился ряд физических навыков: соблюдение равновесия, ловкость рук и кистей, скорость и точность выполнения заданий.

#### Список литературы

1. Выготский, Л.С. Мышление и речь/ Л.С. Выготский. — Издательство «Лабиринт», М., 2001. — 352 с.
2. Лурия, А.Р. Основы нейропсихологии/ учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений/ А.Р. Лурия. — М.: Издательский центр «Академия», 2009. — 384 с.
3. Трясорукова, Т.П. Развитие межполушарного взаимодействия у детей: нейродинамическая гимнастика/ Т. П. Трясорукова. — Издательство «Феникс», 2019. — 152 с.
4. Цветков А. В. Нейропсихологическое консультирование в практике психолога образования/ А.В. Цветков, Л.С. Цветкова. — Издательство: «Издание книг ком», 2021 г. — 152 с.

УДК 376.3

*О.Н. Кутрань, Е.Н. Персикова*

МК ДОУ «Детский сад № 140», г. Новокузнецк, Россия

### **РАЗВИТИЕ ПРЕДМЕТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ КАК ОДНО ИЗ УСЛОВИЙ СОЦИАЛЬНО-БЫТОВОГО ОРИЕНТИРОВАНИЯ**

*Аннотация.* В статье рассматриваются вопросы организации работы с детьми раннего возраста с нарушением зрения в процессе предметной деятельности, раскрываются задачи и этапы ее становления, правила взаимодействия взрослого с ребенком и требования к игрушкам для детей данной категории.

*Ключевые слова.* Дети раннего возраста, нарушение зрения у детей, предметная деятельность, зрительное восприятие, социально-бытовая ориентировка, игрушки.

Дети с раннего возраста взаимодействуют с большим количеством

предметов, находящихся в их ближайшем окружении. Они могут их видеть, слышать, осязать, чувствовать запах и вкус и, конечно, манипулировать ими. Именно предметная деятельность является ведущей в раннем детстве, она удовлетворяет потребность малыша в познании окружающей действительности и формируется постепенно.

Предметная деятельность ребенка, возникающая на рубеже младенческого и раннего возраста, выражается в алгоритме усвоения и выполнения определенных действий с тем или иным предметом. Предметы для малыша начинают выступать не просто как объекты, удобные для манипулирования, но и как вещи, имеющие определенное назначение и способ употребления. Такое понимание наступает в процессе взаимодействия со взрослым, подражания его действиям. Дети начинают понимать, для чего нужен этот предмет, как им управлять или использовать. Взрослым необходимо не только показывать, что должно получиться в итоге, но и как именно это делать, какие действия выполнять, при этом обязательно оречевлять весь процесс.

Согласно научным исследованиям, становление предметных действий в онтогенезе происходит в несколько этапов, когда ребенок:

- начинает взаимодействовать с близкими взрослыми, которые вводят его в окружающий мир;
- открывает мир окружающих его предметов и учится взаимодействовать с ними;
- действуя с предметами, начинает осознавать самого себя;
- через результаты своей деятельности начинает понимать свою связь с социальным окружением;
- благодаря накопленному опыту реализует свой творческий потенциал.

Освоение любой техники выполнения предметных действий – довольно продолжительный во времени процесс. Здоровым малышам требуется гораздо меньше времени на овладение предметной деятельностью, хотя и они не всегда и не сразу могут заметить некоторые детали предмета или понять

последовательность выполнения действий, но это быстро компенсируется при повторном взаимодействии и правильном поведении взрослого.

Совсем другое дело, если речь идет о детях с ограниченными возможностями здоровья, имеющих нарушения зрительного анализатора. Зачастую взгляд такого ребенка при обследовании предмета выделяет самый яркий для восприятия признак, а остальные могут не привлечь его внимания, т.к. зрительное восприятие нарушено из-за сниженной остроты зрения или двоения в глазах в зависимости от имеющегося зрительного диагноза.

Практически у всех детей со зрительными нарушениями снижен уровень узнавания предметных изображений в осложненных условиях – силуэте, контуре, заслонении. У детей создаются нечеткие, неполные, а подчас и искаженные зрительные образы.

В исследованиях Л.И. Плаксиной, Л.И. Солнцевой отмечается, что нарушения зрительного анализатора затрудняют и искажают процесс познания детьми окружающего мира [1].

В условиях нарушенного зрения своеобразие зрительного восприятия детей проявляется:

- в снижении степени и точности зрительного восприятия;
- в появлении фрагментарности и искаженности восприятия единичных предметов и групповых композиций;
- в появлении затруднений в установлении причинно-следственных связей между предметами и явлениями;
- в замедленности и нечеткости опознания предметов;
- в нарушении одновременности и дистантности восприятия;
- в ослаблении ряда свойств восприятия (избирательности, активности и др.);
- в снижении уровня эмоциональности восприятия объектов и предметов окружающего мира и др. [2].

Кроме этого, трудности в овладении предметными действиями заключаются и в неразвитости двигательной сферы, обусловленной

нарушением зрения, приводят к нарушению крупной и мелкой моторики, что негативно сказывается на развитии предметных действий и ориентировки в пространстве.

У детей отмечается снижение целенаправленности действий, они часто игнорируют образец правильного действия, не стремятся достичь нужного результата. Начинают ориентироваться на оценку взрослого в более поздние сроки, радуясь поощрениям взрослого, часто не корректируют действия под влиянием оценки.

Все это приводит к задержке овладения детьми с нарушением зрения предметными действиями, несформированности представлений о предметах, что отрицательно сказывается на познавательном, речевом и моторном развитии, снижая уровень их общего развития. В связи с этим формирование предметных представлений у детей со зрительной патологией имеет коррекционную направленность и входит в одно из направлений коррекционно-развивающей деятельности – развитие социально-бытового ориентирования.

Слабовидящие дети самостоятельно не овладевают специфическими и подходящими именно для них приемами действий и ориентировки, причем, опыт их социально-бытовой ориентировки подтверждает, что они нуждаются в целенаправленном развитии специальных навыков выполнения разных видов предметно-практических действий.

Совершенно очевидно, что вышеперечисленные проблемы требуют специального изучения и специально организованной коррекционно-педагогической помощи для преодоления вторичных нарушений вследствие первичного зрительного дефекта в процессе системы работы по развитию предметной деятельности.

В данной области актуальны будут следующие задачи:

- накопление знаний об объекте на полисенсорной основе с использованием сохранных анализаторов – осязания, слуха, обоняния и вкуса;
- обучение узнаванию и выделению предмета среди других, определение его свойств и назначения;

- формирование приемов целенаправленного обследования с помощью алгоритмизации;
- обогащение знаний методами амплификации;
- обучение приемам классификации, группировки накопленных знаний о предмете с целью формирования понятийного аппарата.

Развитие предметной деятельности у детей раннего возраста с нарушением зрения протекает по тем же закономерностям, что и у детей с нормальным зрением – от неспецифических манипуляций к овладению функциональными действиями [3].

В начале раннего возраста – на втором году жизни – наблюдается переход от манипуляций ребенка с предметами к предметным действиям. Ребенок действует не по логике руки (предмет – продолжение руки), а по логике самого предмета (движения руки приспособляются к назначению и свойствам предмета: ложка, савок, молоточек и т.д.).

Способы использования предметов не являются для ребенка очевидными, поэтому здесь важна роль взрослого, который показывает их.

Ребенок раннего возраста со зрительными нарушениями пока не может воспринимать размер и точную форму предмета, т.к. движения пальцев рук плохо скоординированы. Сначала он выделяет величину и лишь позднее начинает обследовать руками и ртом форму объекта. Еще позднее он начинает различать качество материала предмета с помощью осязания.

После двух лет необходимо обучать ребенка производить специфические действия с сюжетными игрушками (мишкой, собачкой, ежиком, куклой и т.д.). В этом возрасте у детей проявляется интерес к книгам, сначала к процессу переворачивания страниц, а затем с помощью взрослого он обращает внимание на иллюстрации и сопровождаемый к ним текст.

Дети с нарушением зрения только к концу третьего года жизни начинают использовать предметы и игрушки по их назначению, в первую очередь те предметы, которые находятся в постоянном обиходе детей – посуда, одежда, предметы личной гигиены, мебель. Здесь особенность состоит в том, что

крайне привлекательной для ребенка становится тот предмет, который побывал в руках у взрослого.

На третьем году жизни ребенка учат показывать основные части знакомых ему игрушек и предметов. Обращая внимание ребенка на части тела куклы, необходимо показать их и на самом ребенке, на взрослом. Затем обучают элементарным игровым действиям с куклой – правильно ее держать, укачивать, кормить, усаживать на стульчик. Все действия взрослый обязательно сопровождает речью, ситуации обыгрываются, именно в игре ребенок быстрее и лучше запоминает учебный материал.

Можно выделить несколько правил взаимодействия взрослого с ребенком в процессе обучения предметной деятельности:

- стимулировать обследование ребенком окружающих предметов различными частями тела – руками, ногами, губами, языком;
- предоставлять достаточно времени для ознакомления с предметом, т.к. у детей с нарушением зрения этот процесс затягивается;
- стимулировать интерес ребенка за счет видоизменения его предметного пространства;
- в процессе предметной деятельности создавать условия для возникновения и закрепления связей между предметами и их словесными обозначениями.

Игрушки и предметы для детей раннего возраста с нарушением зрения должны быть:

- яркими, но не с кричащими, кислотными цветами и не более 3 цветов одновременно;
- достаточной величины для способности ребенка с патологией зрения найти, выделить и рассмотреть все детали и элементы предмета;
- безопасными для органов осязания, остаточного зрения ребенка со зрительной патологией;
- побуждающими к активным действиям;
- привлекательными для ребенка, актуальными для его зрительного,



осязательного, слухового восприятия;

- обладающими фактурной, текстурной выразительностью и различностью материалов, из которых они изготовлены (качество, прочность, гигиенические характеристики);

- различными и легко опознаваемыми по признакам, структуре, организации, способными держать форму и не деформироваться;

- без лишних деталей и элементов, не несущих для объекта смысловую нагрузку;

- определенного размера, позволяющего активно действовать с ней.

Вариантами игрового набора для детей раннего возраста выступают пирамидки, кубики, наборы строительного материала, матрешки, геометрические кубы, сортеры, музыкальные игрушки, тактильные дощечки, мячи разного размера, наборы животных, посуды, овощей, фруктов, куклы.

В итоге вся работа по развитию социально-бытовой ориентировки имеет цель – помочь детям с нарушенным зрением адаптироваться к жизни, занять активную позицию в ней, сформировать начальные правильные представления о бытовой и социальной области жизни людей.

Достижение этих целей делает удобной, качественной жизнь ребенка, повышает его статус в семье, увеличивает базу знаний и умений, расширяет круг общения и доступных видов предметно-практической деятельности.

Чем раньше начато целенаправленное обучение ребенка с нарушением зрения действиям с предметами, чем активнее он познает окружающий мир, тем лучше и быстрее он будет развиваться, социализироваться в обществе.

### **Список литературы**

1. Плаксина, Л.И. Теоретические основы коррекционной работы в детских садах для детей с нарушением зрения [Текст] / Л.И. Плаксина. – М.: Город, 1998. – 262 с.
2. Зрительное восприятие: диагностика и развитие: учебно-методическое пособие / Никулина Г.В., Фомичева Л.В., Замашнюк Е.В, Никулина И.Н., Быкова Е.Б.: МЦНИП; Киров; 2013. – 312 с.
3. Солнцева Л. И., Хорош С. М. Советы родителям по воспитанию слепых детей раннего возраста: 3-е издание. - М, 2003. – 78 с.

УДК 376

К.А. Луцишина

МБОУ «Основная общеобразовательная школа № 103», г. Новокузнецк,  
Россия

## **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДОВ АВА - ТЕРАПИИ НА ИНДИВИДУАЛЬНЫХ КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩИХ ЗАНЯТИЯХ С ОБУЧАЮЩИМИСЯ С РАСТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА**

*Аннотация.* В статье охарактеризованы основные принципы АВА-терапии в коррекции поведенческих проблем при расстройствах аутистического спектра у детей. Описана практика применения АВА-терапии (прикладной анализ поведения) на индивидуальных занятиях с тьютором и специалистами службы психолого-педагогического сопровождения в общеобразовательной школе, методы коррекции проблемного поведения и средства обучения детей с РАС. Статья адресована учителям, тьюторам, логопедам, дефектологам, психологам.

*Ключевые слова.* Расстройства аутистического спектра (РАС); прикладной анализ поведения; учебные навыки; адаптивное поведение; средства обучения детей с РАС; исследовательские инструменты.

АВА-терапия (прикладной анализ поведения) – система коррекции расстройств аутистического спектра (РАС), впервые примененная доктором И. Ловаасом. Уникальность поведенческого подхода заключается в том, что прежде чем обучать ребенка новым навыкам, необходимо установить сотрудничество (руководящий контроль), исследовать имеющиеся навыки, на основе чего разрабатывается индивидуальная программа (определяются цели работы для формирования новых навыков) с учетом зоны актуального и ближайшего развития ребенка.

И. Ловаас выделил этапы формирования основных учебных навыков детей с расстройствами аутистического спектра:

- 1) обучение правильной посадке;
- 2) установление глазного контакта;
- 3) устранение дезадаптивного поведения;
- 4) моторная имитация;

- 5) имитация звуков, слов;
- 6) показ предметов, изображений по просьбе;
- 7) называние предметов, картинок и т.д. [1].

Этап устранения дезадаптивного поведения требует особого внимания и специальных знаний педагогов в области бихевиорального направления психологии, так как проводится система мероприятий по изменению привычного поведенческого репертуара ребенка и способов поведения в целях психологической коррекции или повышения личной эффективности человека с использованием положительного подкрепления [2].

Важным на этом этапе становится определение предшествующего фактора, повлиявшего на возникновение поведения, проявление самого поведения (функция, топография) и последствия. Имея данные о поведении, следует его видоизменить через систему последствий: получение положительного поощрения, избегание отрицательного поощрения, наказание (выработка отвращения, тайм-аут – лишение приятного), гашения (прекращение поощрения поведения), сверхисправление (исправление агрессивного поведения). Правильное поведение формируется через выбор целевого поведения, подсказки и устранение подсказок, четкое предъявление инструкций, обучение через многократные пробы (тренинги).

На каждом из этапов обучения навыкам применяются специальные методы АВА (поведенческий тренинг, метод жетонов, метод социальных контрактов).

В настоящее время в нашей стране активно развивается система инклюзивного образования, предполагающая включение детей с особыми образовательными потребностями в систему основного общего образования, социализации таких обучающихся в школьной среде. Этот процесс требует создания специальных материально-технических и кадровых условий.

В основной общеобразовательной школе № 103 в период с 2020-2021 уч.г. по 2022-2023 уч. г. количество обучающихся с РАС увеличилось с 2 до 14 человек. Наличие особого контингента потребовало от педагогов повышения

профессионального мастерства, освоения новых методов и подходов к реализации образовательного процесса. В своей практике они применяют методы прикладного анализа поведения для коррекции так называемого нежелательного поведения, которое часто сопровождает аутизм и мешает социализации и учебе ребенка (например, агрессия, крики, жевание несъедобных предметов и т.д.). Данные методы позволяют обучать ребенка любым навыкам, с которыми у него возникают сложности (учебное поведение, самоконтроль, восприятие фронтальной инструкции), в том числе учить обслуживать себя, развивать устную речь, формировать социальные навыки.

Обучение новым навыкам происходит на индивидуальных занятиях с тьютором во время адаптации обучающихся с РАС. Закрепление сформированных навыков проводится на индивидуальных занятиях со специалистами психолого-педагогической службы (дефектологом, психологом, логопедом). В общий класс обучающийся выходит тогда, когда готов воспринимать фронтальную инструкцию. Учитель в классе использует отдельные методы АВА (жетонная система, поощрение/наказание) с целью мотивации, коррекции поведения обучающихся, увеличения скорости выполнения заданий. На внеурочной деятельности, кружковой работе также применяются вышеперечисленные методы АВА.

Метод поведенческого тренинга, направленный на обучение ребенка адекватным формам поведения в проблемных ситуациях, осуществляется с тьютором и терапевтом на индивидуальных занятиях. Теоретической основой метода поведенческого тренинга является бихевиоризм как в его классическом варианте, так и в современных теориях научения, реализующих традиции поведенческого подхода (А. Бандура, Б. Скиннер, Д. Мейхенбаум).

Целью коррекции становится приобретение нового адаптивного поведения, отсутствующего в поведенческом репертуаре ученика, так как причиной значительной доли трудностей ребенка является отсутствие соответствующего поведения и навыков [3].

Задачи поведенческой терапии:

- 1) влиять на источник поведения;
- 2) влиять на то, что вызывает поведение.

Схема работы в АВА:

- 1) На начальном этапе всегда одна и та же, ребенок должен быть успешен всегда.
- 2) Предъявлять задания посильные для выполнения. Задача терапевта дать возможность ребенку почувствовать себя способным справиться с поставленной задачей.
- 3) Признание ошибки, исправление. Одна из основных проблем обучающихся с РАС — это неумение справиться с разочарованием и неспособность правильно реагировать на возникшие трудности.

Метод «жетонов» включает в себя пять основных компонентов:

- 1) систематическое наблюдение за поведением детей, нуждающихся в коррекции поведения;
- 2) презентация детям образца социально желаемого поведения, описание его и сопоставление с альтернативным образцом асоциального поведения, т. е. предъявление детям в сравнении двух образцов поведения – «положительного», которому нужно подражать, и «отрицательного», которого следует избегать;
- 3) определение форм эффективного положительного и отрицательного подкрепления для участников коррекционной программы. Например, положительным подкреплением могут стать различные предметы для поощрения — значок, игрушка, конфета, а отрицательным – запрет играть в любимые игры, запрещение просмотра телевизионной передачи, лишение сладкого, прогулки и т.д.;
- 4) введение «жетонов» как символического подтверждения права ребенка на получение поощрения (положительного подкрепления) или наказания (отрицательного подкрепления), а также правил действия «жетонов», т.е. правил обмена «жетонов» на привилегии или, напротив, правил введения «наказаний» для ребенка;
- 5) систематический контроль поведения ребенка, оценка поведения,

выдача «жетонов» и, наконец, осуществление обмена «жетонов» на оговоренные ранее виды поощрений и наказаний.

Главное в терапии – как можно быстрее прийти к обобщенным усилителям (похвале). Усиление – это незамедлительное последствие поведения. Эффективность усиливающих поведение последствий зависит от быстроты предъявления усилителя. Незамедлительное предъявление жетонов является вторичным усилителем в то время как первичные усилители представляют собой удовлетворение первичных потребностей (еда, сон, вода, прикосновение другого человека и т.д.).

Для наиболее успешного овладения ребенком новыми навыками используется метод «подсказок». Существует иерархия подсказок:

- 1) полная физическая;
- 2) направляющая физическая;
- 3) моделинг;
- 4) визуальная;
- 5) речевая.

Подсказки необходимы во время обучения новым навыкам. Ослабление подсказок производится от этапа к этапу.

На первом этапе обучение начинается с полной физической подсказки. Когда ребенок понял, что от него требуется, начинается второй этап обучения, когда подсказкой служит направление руки ребенка, помощи в повороте головы в нужную сторону и т.д.

На третьем этапе тьютор показывает образец, а ребенок повторяет нужное действие, копируя его. Необходимо добиваться полного соответствия предъявляемой модели.

На четвертом этапе ребенку предъявляется визуальный образец, с опорой на который будет воспроизведена правильная реакция.

На пятом этапе обучения навыку дается речевая подсказка, представляющая собой понимание инструкции педагога. При обучении академическим навыкам такой подсказкой служит начало фразы, которую

ребенок должен закончить, выполнение устной инструкции.

Каждый сформированный навык генерализуется (переносится) в окружающую среду с другими участниками психолого-педагогического сопровождения.

Метод «Социальных контрактов» используется на индивидуальных, фронтальных видах деятельности с детьми любых нозологий. Включает заключение соглашения между педагогом и ребенком, где подробно описываются условия получения желаемого для ребенка. При этом все условия соглашения должны быть выполнены обеими сторонами. Контракт может заключаться на урок, на учебный день, на учебную неделю, в зависимости от сформированности у ребенка навыка самоконтроля. Цель: повышение мотивации обучающегося, визуализации этапов учебного процесса, осуществления ребенком самоконтроля над поведением и качеством выполняемых учебных заданий.

Результатом является учебное поведение, качественное выполнение учебных действий, получение ребенком желаемого.

Эффективность использования методов АВА в образовательном процессе можно оценить такими исследовательскими инструментами, как:

- 1) АВС-анализ;
- 2) анализ опыта специалистов, реализующих практику;
- 3) анализ удовлетворенности родителей (законных представителей) образовательными услугами, результативностью коррекционно-развивающей работы;
- 4) данные мониторингов успеваемости обучающихся.

Таким образом, применение педагогами школы методов АВА позволило достигнуть высоких личных результатов каждого обучающегося с РАС: повысилась мотивация к учебной деятельности, сформированы учебное поведение, самоконтроль и навыки работы в группе. Все обучающиеся включены в школьный образовательный процесс, посещают отдельные предметы в классе, участвуют во внеурочной деятельности.

### Список литературы

- 1 Бородина Л.Г. О книге О. Ивара Ловааса "Обучение детей с нарушениями развития" // Аутизм и нарушения развития. - 2005. - Том 3. - № 3. - 7–21 с - Текст электронный // Портал психологических изданий psyjournals.ru [сайт]. - URL: [https://psyjournals.ru/autism/2005/n3/borodina\\_full.shtml](https://psyjournals.ru/autism/2005/n3/borodina_full.shtml).
2. Мелешкевич О., Эрц Ю. Особые дети. Введение в прикладной анализ поведения (АВА) : принципы коррекции проблемного поведения и стратегии обучения детей с расстройствами аутистического спектра и другими особенностями развития. – Самара : Издательский дом «Бахрах-М», 2014. - 208 с. - ISBN: 978-5-946-48-109-0, 978-5-946-48-146-5. – Текст : непосредственный.
3. Тихомирова, Ю. В. Обзор исследований, посвященных изучению и способам применения прикладного анализа поведения // Педагогический журнал Молодой ученый. — 2020. — № 23 (313). — 564-566 с. - Текст электронный // Портал научного журнала Молодой ученый <https://moluch.ru> [сайт]. - URL: <https://moluch.ru/archive/313/71339/>.

УДК 376.1

*Е.В. Масленникова*

Кузбасский гуманитарно - педагогический институт ФГБОУ ВО «Кемеровский государственный университет», г. Новокузнецк, Россия

Научный руководитель – канд. пед. наук, доцент  
И.В. Лукьянченко

## РАЗВИТИЕ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЯМИ ИНТЕЛЛЕКТА В СЮЖЕТНО-РОЛЕВОЙ ИГРЕ

*Аннотация.* В статье рассмотрены особенности развития диалогической речи детей старшего дошкольного возраста с нарушениями интеллекта, описаны условия ее формирования, принципы работы специалистов ДОО в процессе организации и проведения сюжетно-ролевой игры.

*Ключевые слова.* Диалогическая речь; старший дошкольный возраст; сюжетно-ролевая игра; развивающая предметно-пространственная среда.

Степень социализации человека является важным критерием его адаптации к жизни в обществе. Социализация представляет собой процесс становления личности, постепенное усвоение ею требований общества, приобретение социально значимых характеристик сознания и поведения, которые регулируют её взаимоотношения с обществом. Большую ценность для социального становления представляет развитие речи.

Именно поэтому развитие речи детей дошкольного возраста, в том числе диалогической, является одной из центральных задач современного



дошкольного образования, что непосредственно находит свое отражение во ФГОС ДО и других нормативных документах.

Диалогическая речь – генетически самая ранняя форма общения, традиционно рассматриваемая как обмен партнерами высказываниями-репликами. Это сравнительно простой вид речи, предъявляющий к говорящим небольшие требования относительно умения выстраивать связные и развернутые высказывания.

Основные позиции теории диалога рассматривали М.М. Бахтин, Е.Д. Щерба, Я.П. Якубинский и др. Исследования психологов и лингвистов А.А. Леонтьева, А.Р. Лурия, Д.Б. Эльконина и др. положили основание для изучения специфики диалогической речи.

Дошкольный возраст является сензитивным периодом для формирования диалогических умений. В этом возрасте у ребёнка начинают закладываться умения вступать в общение, вести и завершать диалог, говорить выразительно, использовать навыки речевого этикета.

Педагогами применяются разнообразные средства развития диалогической речи: чтение литературных произведений, словесные поручения, речевые ситуации, направленные на формирование навыков составления диалогов, разнообразные игры (дидактические, подвижные, игры-драматизации, сюжетно-ролевые игры).

Специалисты ДОО, работающие с детьми с нарушениями интеллекта, отдают предпочтение именно сюжетно-ролевым играм как одному из важнейших средств социализации ребёнка.

Сам факт общения с взрослыми людьми оказывает благоприятное воздействие на развитие мышления и речи дошкольника, на построение его высказываний.

Сюжетно-ролевая игра – форма организации деятельности, которая моделирует и воссоздает в условных ситуациях какой-либо аспект социальной жизни, занимающая ведущее место в старшем дошкольном возрасте.

В процессе сюжетно-ролевой игры дети старшего дошкольного возраста с

интеллектуальными нарушениями учатся делиться с педагогом и сверстниками различными впечатлениями, разрешать спорные вопросы и улаживать конфликты, следить за верностью языковой формы, слышать собственную речь для того, чтобы контролировать ее нормативность и, если нужно, вносить соответствующие поправки и изменения.

Данный вид игры находится в центре внимания многих наук: философии, лингвистики, психологии, педагогики, психолингвистики, социологии и др. Её изучением занимались Л.С. Барсукова, В.В. Гайдаенко, Г.И. Григоренко, Р.И. Жуковская, Е.А. Флерица и др.

Исследования Е.С. Слепович, Н.Д. Соколовой, опыт работы дошкольных организаций показывают, что игра дошкольников с нарушением интеллекта претерпевает существенные изменения в процессе их жизни. Однако основным условием возникновения этих изменений является участие ребенка в специально организованном процессе обучения. Вне его игра не достигает уровня, оптимального для каждого конкретного ребенка и не выполняет функции ведущей деятельности в период дошкольного детства [5].

Успешность процесса обучения игре детей с нарушением интеллекта обусловлена использованием в его построении комплексного подхода, который представляет собой систему педагогических воздействий, способствующих возникновению и развитию сюжетно-ролевой игры. Последовательное его применение обеспечивает формирование всех компонентов игровой деятельности: целевого, потребностно-мотивационного, операционного, содержательного.

Исходя из особенностей сюжетно-ролевой игры как средства развития диалогической речи детей старшего дошкольного возраста с нарушениями интеллекта, были изучены подходы к её организации, среди которых наиболее эффективным можно считать подход Н.Д. Соколовой: организация сюжетно-ролевой игры проводится в несколько этапов (ознакомление детей с окружающим миром в процессе их активной деятельности, обучающие игры); организация предметно-игровой среды; общение взрослого с детьми в процессе

игры; взаимосвязь учителя-дефектолога и воспитателя [1].

Структурными компонентами сюжетно-ролевой игры являются роль, сюжет, содержание, правила, игровые действия, игровые и реальные отношения, предметы-заместители, воображаемая ситуация, партнер по игре.

Организация жизнедеятельности детей с нарушениями интеллекта во многом зависит от того, насколько целесообразно создана предметная среда, так как она является не только социокультурным фактором общего развития, но и фактором коррекционно-компенсаторного преодоления недостаточности психофизического развития детей. Процесс преобразования содержания педагогического процесса не может быть оторван от той развивающей среды, в которой он должен воплощаться [2].

Правильно созданная развивающая предметно-пространственная среда является важнейшим условием развития сюжетно-ролевой игры, которая будет способствовать развитию диалогической речи детей.

Привлечение специалистов ДОО к организации и проведению сюжетно-ролевой игры представляет собой сильнейший стимул для развития диалогической речи детей старшего дошкольного возраста.

Направляя ребёнка во время игры, показывая ему способы взаимодействия, примеряя на себя определённую роль, специалист (воспитатель, учитель-дефектолог, логопед) учит, как нужно играть, вести и поддерживать диалог, употреблять формулы речевого этикета.

При этом необходимо придерживаться следующих принципов:

– педагог должен играть с детьми на протяжении всего дошкольного детства, но на каждом его этапе разворачивать игру особым образом, чтобы детьми сразу «открывался» и усваивался новый, более сложный способ ее построения;

– начиная с раннего возраста, на каждом этапе дошкольного детства необходимо при формировании игровых умений одновременно ориентировать ребенка как на осуществление игрового действия, так и на пояснение его смысла партнерам – взрослому и сверстнику.

Таким образом, сюжетно-ролевая игра представляет собой форму организации деятельности, которая моделирует и воссоздает в условных ситуациях какой-либо аспект социальной жизни. Через нее дети учатся выстраивать диалог с партнерами, договариваться, объяснять свои желания, мысли и решения. В процессе игрового общения появляется возможность использовать разнообразные вербальные и невербальные (мимика, жесты, позы, интонационная выразительность) средства общения.

Сюжетно-ролевая игра имеет большое значение в развитии диалогической речи дошкольников с нарушениями интеллекта, так как с одной стороны, диалогическая речь развивается и активизируется в игре, а с другой, – сама сюжетно-ролевая игра совершенствуется под влиянием развития диалога.

#### **Список литературы**

1. Гаврилушкина, О.П. Воспитание и обучение умственно отсталых дошкольников : учебное пособие / О. П. Гаврилушкина, Н. Д. Соколова - Москва: Просвещение, 1980. – ISBN 3-97619-019-3 – Текст: непосредственный.
2. Михайленко Н. Я. Педагогические принципы организации сюжетной игры / Н. Я. Михайленко. – Текст : непосредственный // Журнал Дошкольное воспитание. – 1989. – №4. С. 38-45.
3. Морозова, Н. Г. Особенности познавательной деятельности и обучения умственно отсталых детей дошкольного возраста : методическое письмо Н. Г. Морозова, Г. В. Кузнецова. – Москва: Просвещение, 1978. – 31 с. – Текст: непосредственный.
4. Обучение сюжетно-ролевой игре дошкольников с проблемами в интеллектуальном развитии: учебное методическое пособие / под ред. Л. Б. Баряевой, А. П. Зарин, Н. Д. Соколовой – Санкт-Петербург: ЛОИУУ, 1996. – 96 с. – ISBN 470-9-89335-413-5 – Текст: непосредственный.
5. Слепович, Е. С. Формирование речи у дошкольников с задержкой психического развития: книга для учителя / Е. С. Слепович. – Минск: Народная асвета, 1989.— 64 с. – Текст : непосредственный.

УДК 159.96

*К.М. Образцова\*, Ю.М. Перевозкина\*\**

\*МБОУ «Средняя общеобразовательная школа № 69», г. Новокузнецк, Россия

\*\*ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный педагогический университет», г. Новосибирск, Россия

### **СПЕЦИФИКА РАЗВИТИЯ САМОСОЗНАНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ**

*Аннотация.* Статья посвящена проблеме развития у младших школьников с задержкой психического развития самосознания как важнейшего составного компонента

личности. В статье представлен результат теоретического анализа подходов к определению понятия «самосознание», а также анализ и обобщение теоретических положений психологов о влиянии задержки психического развития на развитие самосознания младших школьников.

**Ключевые слова.** Личность; самосознание; младшие школьники; задержка психического развития.

Личностное развитие является одним из важнейших процессов в онтогенезе человека, т.к. личностные свойства напрямую влияют на отношение индивида к миру в целом и к окружающим людям, событиям и своей деятельности, в частности. С точки зрения Б.Г. Ананьева, А.Н. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна, личностью является индивид с целостной системой психических процессов, свойств и функций, формирующихся в процессе общественно-исторического развития.

Приоритетное значение в личностном развитии отдается самосознанию, т.к. с его помощью регулируется деятельность, поведение индивида, а также отношения с окружающими. Таким образом, самосознанием обуславливается активность личности в различных сферах (социальной, патриотической, трудовой и др.).

На этапе начального школьного обучения у детей происходит становление новой социальной ситуации развития, закладываются основы личности и мировоззрения, все это обуславливается новым ведущим видом деятельности – учебной деятельностью, через призму которой на данном возрастном этапе происходит всестороннее развитие ребенка. Поэтому самосознание, закладываемое в младшем школьном возрасте, влияет на социальную, академическую и на дальнейшую профессиональную успешность личности.

В свою очередь, у младших школьников с задержкой психического развития (далее – ЗПР) по-особому выстраиваются линии социального и когнитивного развития, вследствие чего отличительные черты присущи личностному развитию и, в частности, самосознанию.

В связи со значимостью младшего школьного возраста в развитии самосознания и с влиянием задержки психического развития на личностное развитие ребенка, проблема изучения самосознания у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития является актуальной.

В контексте проводимого исследования представляется важным пояснение, что в исследовании будет пониматься под понятием «самосознание».

В ходе теоретического исследования психологических научных работ (Б.Г. Ананьева, Л.И. Божович, И.С. Кона, А.В. Петровского, С.Л. Рубинштейна, В.В. Столина, И.И. Чесноковой и др.) мы пришли к выводу, что сущность понятия «самосознание» определяется как совокупность взаимосвязанных психологических процессов, происходящих при получении социально-культурного опыта, взаимодействия с окружающими людьми и обеспечивающими формирование целостного представления индивида о себе, на основе которого происходит формирование относительно устойчивого отношения личности к самой себе, а также детерминирующими произвольность личности и ее саморазвитие.

Многими психологами, в том числе S.Kloomok, M.Cosded, А.В. Шевченко, отмечается взаимосвязь личностного и познавательного развития [1, 5]. Из этого следует, что задержкой психического развития обуславливается специфическое развитие детей младшего школьного возраста, что определяет своеобразие развития личности изучаемой категории детей.

Рассмотрим влияние нарушенного когнитивного развития на самосознание младших школьников с ЗПР. У них могут наблюдаться трудности в осознании собственных и чужих эмоциональных состояний, в анализе и осознании своего поведения, что ведет к неполноценности и искаженности самовосприятия и когнитивного компонента самосознания.

Аффективно - оценочный компонент самосознания также имеет свои особенности вследствие неадекватной самооценки (завышенной или заниженной).

Незрелость эмоционально-волевой сферы, выражающаяся в эмоциональной неустойчивости, импульсивности, преобладании игровых мотивов, а также в низком самоконтроле, по справедливому замечанию Ю.А. Королевой, ведут к трудностям формирования регулятивного компонента самосознания [3].

Стоит заметить, что проблема развития личности детей младшего школьного возраста с ЗПР преимущественно рассматривается через призму учебной деятельности и социального принятия. Данное утверждение подтверждается результатами исследования зарубежных исследователей S.Kloomok, M.Cosded, где говорится о негативном влиянии академической неуспеваемости детей с проблемами в обучении на развитие их самосознания, о значимости социального принятия и социальной поддержке родителей для развития позитивного самосознания [1].

Многие отечественные психологи (Л.И. Божович, Л.С. Выготский, Л.И. Лисина, А.В. Шевченко и др.) также отмечают важность социализации в становлении личности и развитии самосознания детей младшего школьного возраста, т.к. ребенок главным образом оценивает себя через призму общественного мнения. Однако у младших школьников с ЗПР наблюдаются трудности в установлении взаимоотношений с окружающими, в осознании норм и правил поведения, у некоторых из них может отмечаться низкая речевая активность и социальная пассивность [1, 3, 5].

В данном случае можно говорить о взаимосвязи между социализацией и школьной успешностью. Так, трудности в обучении способствуют снижению социального статуса ребенка в классе, вызывают критику со стороны учителя и родителей [3]. Это приводит к нежеланию самосознания себя в роли, соответствующей данному возрасту, в роли ученика.

В своих трудах Н.Л. Белопольская описывает случаи, когда у детей младшего школьного возраста с ЗПР отмечается неадекватная возрастная самоидентификация [2].

В федеральном государственном образовательном стандарте начального

общего образования для детей с ограниченными возможностями здоровья для детей младшего школьного возраста с ЗПР предусмотрено две адаптированные основные образовательные программы: вариант 7.1 и вариант 7.2 [4]. По первой программе обучаются дети с легкой формой ЗПР, по второй, соответственно, с более тяжелой.

В научных трудах Н.Л. Белопольской представлены результаты экспериментального исследования по выявлению особенностей самосознания у детей изучаемой категории с разными степенями тяжести ЗПР [2].

При изучении категории детей с легкой степенью нарушения были получены результаты изучения самосознания, близкие к результатам нормативно развивающихся детей, в связи с чем можно говорить о благоприятном прогнозе развития самосознания данной группы [2].

При изучении категории детей с тяжелой степенью нарушения было выявлено, что они больше ориентируются на внешние стимулы, что у них медленнее вырабатывается положительное отношение к заданиям и адекватная реакция на трудности в их выполнении [2]. В связи с этим для данной группы необходима пролонгированная коррекционно-развивающая работа, направленная на формирование самосознания.

Таким образом, в ходе теоретического изучения психолого-педагогической литературы нами были выявлены следующие особенности самосознания младших школьников с ЗПР: неполноценность и искаженность «Образа Я», неадекватность самооценки и самоотношения, незрелость эмоционально-волевой сферы, неадекватная возрастная самоидентификация, трудности с социальной адаптацией, высокая зависимость от мнений и оценок взрослого.

#### Список литературы

1. Kloomok, S. Self-Concept in Children with Learning Disabilities: The Relationship between Global Self-Concept, Academic "Discounting," Nonacademic Self-Concept, and Perceived Social Support [Электронный ресурс] // Shauna Kloomok and Merith Cosden // Learning Disability Quarterly. – Vol. 17, No. 2 (Spring, 1994), pp. 140-153 (14 pages). – URL: [https://www.jstor.org/stable/1511183#metadata\\_info\\_tab\\_contents](https://www.jstor.org/stable/1511183#metadata_info_tab_contents)
2. Белопольская, Н. Л. Психологическая диагностика личности детей с задержкой психического развития [Текст] / Н.Л. Белопольская. – изд. 2-е, испр. – М. : Когито-Центр, 2019. – 192 с. – ISBN 5-89353-117-5



3. Королева, Ю. А. Особенности социально-психологической компетентности младших школьников с задержкой психического развития (в условиях школы-интерната) [Электронный ресурс] : автореф. дис. ... канд психол. наук: (19.00.10) : защищена 28.11.2008 / Королева Юлия Александровна. – СПб., 2008. – 21 с. – URL: <https://www.dissercat.com/content/osobennosti-sotsialno-psikhologicheskoi-kompetentnosti-mladshikh-shkolnikov-s-zaderzhkoi-psi/read>

4. ФГОС Начальное общее образование обучающихся (обучающиеся с ограниченными возможностями здоровья) [Текст] : Приказ Минобрнауки России от 19.12.2014 N 1598 ; Зарегистрировано в Минюсте России 3 февраля 2015 г. N 35847. – URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-1598> (Дата обращения: 22.10.2022)

5. Шевченко, А. В. Особенности самосознания и условия его формирования у дошкольников с задержкой психического развития [Электронный ресурс] : автореф. дис. ... канд психол. наук: (19.00.10) : защищена 19.06.2008 / Шевченко Андрей Викторович. – М., 2008. – 27 с. URL: <https://www.dissercat.com/content/osobennosti-samosoznaniya-i-usloviya-ego-formirovaniya-u-doshkolnikov-s-zaderzhkoi-psikhiche/read>

## РАЗДЕЛ V. ЛОГОПЕДИЧЕСКАЯ ПОМОЩЬ В УСЛОВИЯХ СПЕЦИАЛЬНОГО И ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ТРАДИЦИИ И ИННОВАЦИИ

УДК 376.37

*В.Э. Бунятова, Л.С. Палкина*

МБ ДОУ «Детский сад № 179», г. Новокузнецк, Россия

### ДИДАКТИЧЕСКАЯ ИГРА КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКОВ СЛОВОИЗМЕНЕНИЯ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ ТРЕТЬЕГО УРОВНЯ

*Аннотация.* В статье рассматриваются особенности словоизменения у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи третьего уровня, освещаются этапы работы по формированию словоизменения, приводятся примеры использования дидактических игр в работе с детьми с ОНР III уровня по формированию навыков словоизменения.

*Ключевые слова.* Дидактическая игра; общее недоразвитие речи; словоизменение; дошкольный возраст.

Выражение своих мыслей и чувств совершенно невозможно без овладения правилами грамматики. Чтобы построить высказывание, важно уметь грамотно менять слова, сочетать их друг с другом. Отсутствие таких умений мешает полноценному общению с окружающими, всестороннему развитию в обществе.

В настоящее время все чаще отмечается увеличение числа детей с общим недоразвитием речи, у которых при изменении слов встречаются аграмматизмы, затруднения в образовании падежных окончаний существительных множественного числа, неправильное употребление глаголов прошедшего времени, предложно-падежных конструкций существительных, неправильное согласование прилагательного с существительным в роде, числе и падеже. Следует отметить, что навыки словоизменения у детей с ОНР III уровня характеризуется следующими особенностями:

-ошибки при употреблении родовых, числовых, падежных окончаний

существительных, прилагательных (копает лопата, зеленый мячи, много ножей);

-не по правилам употребляют падежные, родовые и числовые окончания прилагательных (нет пушистой кошка);

-ошибки согласования глаголов с существительными (мама готовить);

-неправильное употребление родовых и числовых окончаний глаголов в прошедшем времени (книга несет);

-неправильное употребление предложно-падежных конструкций (под шкафа, под кухню, из чашка).

В связи с этим проблема формирования навыков словоизменения у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи является одной из важнейших задач современной логопедии. Особым моментом логопедического коррекционного воздействия при формировании навыков словоизменения становится выбор средств и методов обучения, от чего зависят эффективность логопедического воздействия, качество и прочность сформированных речевых навыков в свободном общении.

Ведущим видом деятельности в дошкольном возрасте является игра. Игровая деятельность имеет большое значение в речевом развитии ребенка. Особая роль в формировании умения изменять слова, сочетая их между собой, принадлежит дидактическим играм, которые позволяют в занимательной форме упражнять детей в быстром изменении окончаний слов, правильном использовании связей между частями речи, что в дальнейшем помогает становлению грамотно оформленной связной речи.

Главная цель любой дидактической игры – обучающая. В дидактической игре ребенок не только получает новые знания, но также обобщает и закрепляет их. У дошкольников развиваются познавательные процессы и способности, они усваивают общественно выработанные средства и способы умственной деятельности [1].

Дидактические игры являются эффективным средством в коррекционной работе по достижению поставленных задач обучения детей с ОНР

словоизменению. В ходе работы необходимо придерживаться основных требований по составлению и использованию дидактических игр в коррекционных целях:

- игра должна соответствовать поставленной коррекционно-дидактической задаче;
- должна быть построена с учетом подготовленности детей и их психологических, возрастных и индивидуальных особенностей, коррекционных возможностей;
- в игре обязательно наличие увлекательной задачи, решение которой требует умственного усилия и преодоления некоторых трудностей.

Содержание коррекционной работы по формированию словоизменения детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи опирается на постепенное усложнение по своей семантике. Для игр материал отбирается таким образом, чтобы дать ребенку по возможности полную ориентировку в типичных способах словоизменения, воспитать языковое чутье, внимательное отношение к языку, его грамматическому строю, помочь на практике овладеть правилами словоизменения.

Дидактические игры по формированию словоизменения направлены на правильное употребление флексий, на грамотное согласование частей речи между собой. Выделяют три этапа в работе: начальный, основной, заключительный. На начальном этапе ведется работа по формированию наиболее продуктивных и простых по семантике форм:

- согласование существительного и глагола настоящего времени 3-го лица в числе;
- отработка беспредложных конструкций единственного числа;
- дифференциация существительных именительного падежа единственного и множественного числа.

Далее ведутся игры на усложнение:

- понимание и употребление предложно-падежных конструкций существительных единственного числа, закрепление беспредложных форм

множественного числа;

- согласование существительных и глаголов прошедшего времени в лице, числе и роде;

- дифференциация глаголов 3-го лица настоящего и прошедшего времени;

-согласование прилагательного и существительного в именительном падеже единственного и множественного числа.

Заключительный этап направлен на закрепление более сложных по семантике и внешнему оформлению, менее продуктивных форм словоизменения:

-употребление предложно-падежных конструкций существительных в косвенных падежах множественного числа;

-согласование прилагательного и существительного в косвенных падежах [3].

На начальном этапе можно использовать следующие игры:

1) По дифференциации существительных именительного падежа единственного и множественного числа (формы множественного числа с окончанием -ы, -и, -а, -ја): «Волшебство», «Что нарисовала?», «А у тебя?», «Найди пару».

2) По формированию в речи беспредложных конструкций существительных единственного числа:

а) винительный падеж (нулевое окончание, окончания -у, -а, -я): «Что (кого) я вижу?», «Кто что любит?», «Самый наблюдательный», «Подбери слова», «Что ты видишь в бинокль»;

б) родительный (окончания -а, -я, -ы, -и): «Закончи мою речь», «В магазине», «Костюмированный магазин»;

в) дательный (окончания -у, -ю, -е): «Кому это нужно?», «Чему я рад?»;

г) творительный падеж (со значением орудийности, окончания -ом, -ем, -ой): «Чем управляет?», «Чем работает?».

3) По согласованию существительного и глагола настоящего времени 3 лица в единственном числе: «Что делает мальчик?», «Кто что делает в лесу, во

дворе?»).

На следующем этапе дидактические игры направлены:

4) на формирование беспредложных форм существительных множественного числа:

а) дательный падеж (окончания -ам, -ям): «Подарить подарок»;

б) творительный (окончания -ами, -ями): «Чем защищается»;

в) родительный (окончания -ов, -ев, нулевое, -ей): «Что показывают по телевизору», «Много чего?», «В цирке»;

г) винительный (одушевленные, неодушевленные предметы): «Что показывают по телевизору?».

5) на употребление предложно-падежных конструкций существительных единственного числа: «Без чего», «Кто где живет», «Из чего», «Где находится», «У кого какое место», «Солнечный зайчик».

6) По согласованию существительного и глагола настоящего времени 3 лица во множественном числе: «Что на фотографии?», «Кто что делает зимой?»

7) Согласование существительного и глагола прошедшего времени в числе и роде: «Сыщик», «Кто что делал летом у озера?», «Что вчера делал..?»

8) Согласование прилагательного и существительного в И.п. единственного и множественного числа по родам: «Лото «Какой по цвету?», «Логодиск», «Радуга», «Что везет паровозик», «Рыбалка».

На завершающем этапе формирования навыков словоизменения используют следующие игры:

9) Употребление предложно-падежных конструкций существительного множественного числа: «Лото «Где находится?», «Для кого посылка?».

10) Согласование прилагательного и существительного в косвенных падежах: «Какую игрушку дам?», «Чего нет?», «Посчитай, сколько машинок», «Юный мамонтенок», «Что видел мамонтенок».

Таким образом, дидактическая игра помогает коррекционный материал сделать интересным и оживленным, в ней происходит не только усвоение учебных знаний, умений и навыков, но и развиваются все психические

процессы детей, их эмоционально-волевая сфера, способности и умения. Использование игры для формирования словоизменения на занятиях и в режимных моментах помогает легкому и быстрому освоению навыков изменения слов, что способствует качественной подготовке к школе, предотвращению аграмматизмов при составлении высказываний, как в устной, так и в письменной речи.

#### Список литературы

1. Андреасова, М.А. Дидактическая игра как средство формирования готовности дошкольников к речевому общению / М.А. Андреасова // Дошкольное воспитание. - 2007. - №3 - С.24. – ISBN 978-5-00118-187-3. - Текст: непосредственный.
2. Бойкова, С.В. Развитие лексики и грамматического строя речи у дошкольников / С.В. Бойкова. - Санкт-Петербург: Каро, 2005. - 32 с. – ISBN 978-5-4212-0481-7. – Текст: непосредственный.
3. Лалаева, Р.И. Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников. Формирование лексики и грамматического строя / Р.И. Лалаева, Н.В. Серебрякова. - Санкт-Петербург: СОЮЗ, 2000. - 160 с. - ISBN 999-6-5454-4986-7. – Текст: непосредственный.
4. Лопатина, Л.В. Преодоление речевых нарушений у дошкольников: учебное пособие / Л.В. Лопатина, Н.В. Серебрякова. - Москва: Просвещение, 1998. - 235 с. - ISBN 795-1-1610-1212-9. – Текст: непосредственный.
5. Львов, М.И. Методика развития речи старших дошкольников / М.И. Львов. - Москва: Просвещение, 2005. - 176 с. - ISBN 912-4-8561-4305-7. – Текст: непосредственный.

УДК 376.37

*Т.В. Гребенищикова, И.А. Чувашова*

Кузбасский гуманитарно - педагогический институт ФГБОУ ВО «Кемеровский государственный университет», г. Новокузнецк, Россия

### **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ НЕЙРОПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ИГР И УПРАЖНЕНИЙ В КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЕ С ДЕТЬМИ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ДИЗАРТРИЕЙ**

*Аннотация.* В данной статье раскрываются теоретические основы организации коррекционной работы с детьми старшего дошкольного возраста с дизартрией на основе нейропсихологического подхода. Представлен комплекс нейропсихологических игр и упражнений, направленный на познавательное развитие детей старшего дошкольного возраста с дизартрией.

*Ключевые слова.* Нейропсихологический подход; нейропсихологические игры и упражнения; дети с дизартрией; познавательное развитие.

Развитие речи ребенка – один из основных процессов, заложенных природой. С помощью речи ребенок общается, развивает коммуникативные навыки, познает окружающий мир, выражает чувства. Речь ребенка является показателем интеллектуального развития.

Однако с каждым годом увеличивается количество детей с речевыми нарушениями. Одним из достаточно распространенных нарушений речи среди детей дошкольного возраста является дизартрия. Дизартрия – нарушение произносительной стороны речи, обусловленное недостаточностью иннервации речевого аппарата. Первичным дефектом при дизартрии является нарушение звукопроизношения и просодики, вызванное органическим поражением центральной и периферической нервной систем [1].

Дизартрия проявляется в разных формах. На основании локализации патологического очага, влияющего на работу речевого центра, выделяют формы дизартрии: бульбарная, псевдобульбарная, подкорковая, корковая, мозжечковая. В зависимости от степени поражения и выраженности основных симптомов различают формы:

- легкая (стертая): характеризуется минимальными расстройствами произношения;
- средней степени: речь понятна всем, но выражено нарушение звуков и просодики, речь невнятная, голос тихий;
- выраженная: речь понятна только близким;
- анартрия: полное отсутствие речи или отдельные звуки [1].

Данные, приведенные Р. Е. Левиной, Л.В. Лопатиной, Т. Е. Филичевой, Г. В. Чиркиной, свидетельствуют о том, что нарушения речи дошкольников с дизартрией могут проявляться на всех уровнях: фонетическом, лексическом, синтаксическом, на уровне связной речи. Характерными особенностями речи детей дошкольного возраста с дизартрией выступают нечеткость, смазанность, монотонность, наличие пропусков звуков, слов. Наблюдаются нарушения темпа речи, отсутствует мелодичность и выразительность речи. Голос тихий или громкий, назализованный. Эти дети испытывают трудности в установлении



контактов со сверстниками, в общении с другими детьми и взрослыми.

У детей дошкольного возраста с дизартрией снижена познавательная активность, отмечается неустойчивость внимания, быстрая отвлекаемость. Характерен небольшой объем запоминания и воспроизведения материала, изменение предложенной последовательности выполнения заданий, имеются отклонения в функционировании процессов речедвигательной и слуховой памяти. Дети с дизартрией отстают в развитии словесно-логического мышления, с трудом овладевают анализом и синтезом, сравнением и обобщением, затрудняются в установлении причинно-следственных связей.

Как известно, речевое и познавательное развитие неразрывно связаны, и их коррекция может носить комплексный характер. Одним из современных подходов к осуществлению коррекционной работы с детьми с дизартрией является нейропсихологический, позволяющий понять мозговую организацию неречевых высших психических функций и речевой функции, мозговые механизмы различных нарушений развития. Дает возможность анализировать структуру дефекта пострадавших функций, понять структуру вторичных и первичных симптомов, компенсаторные перестройки и уже на этой основе осуществить выбор методов, средств направленного коррекционного воздействия. Сущность данного подхода раскрывается в работах Т.Г. Визель, Ж.М. Глозман, М.М. Кольцовой, А.Р. Лурия, Ю.В. Микадзе, И.И. Праведниковой, А.В. Семенович, Е.Д. Хомской и др.

Так А.Р. Лурия определил, что речь осуществляется при участии трех основных блоков головного мозга: I блок - «Энергетический блок» - выполняет регуляцию тонуса и бодрствования. II блок - «Задний мозг» - осуществляет прием, переработку и хранение внешней информации. III блок - «Передний мозг» - расценивается как планирующий и оперативный, создающий и реализующий программы различных видов деятельности. [3].

А.В. Семенович отмечает, что «своевременная нейропсихологическая диагностика и коррекция имеющихся трудностей, позволяет приблизить любой вид онтогенеза - атипичный, аномальный - к нормальному (в той или иной

мере) течению, облегчить вхождение ребенка в обычную социальную среду». Автор предлагает метод замещающего онтогенеза (МЗО) – нейропсихологическую технологию преодоления негативных факторов развития ребенка и наращивания его способностей, направленную на активизацию всех ресурсов пластичности мозга. Её основной принцип: планомерное ретроспективное воспроизведение тех участков (периодов) развития ребенка, которые по тем или иным причинам не были полностью освоены. Центральным моментом метода замещающего онтогенеза выступает идея межполушарного взаимодействия для протекания любого психического процесса, где каждое полушарие не только работает эффективно, но и находится в постоянном диалоге с другим [4].

Изучая проблему межполушарного взаимодействия, В.Л. Бианки, Е.Д. Хомская отмечают индивидуальную и межполушарную асимметрию мозга. Т.А. Доброхотова, Н.Н. Брагина выделяя моторную, сенсорную, психическую асимметрию считают, что психические процессы, зависящие от правого полушария мозга, включают в себя сенсорные асимметрии, а от левого – двигательные, а целостная психическая деятельность здорового человека является тем более эффективной, чем более она асимметрична.

Анализ представленных работ дает нам основание рассматривать нейропсихологический подход эффективным основанием для осуществления коррекции познавательного и речевого развития за счет стимуляции развития и формирования слаженной, скоординированной деятельности различных структур мозга.

Специфика периода дошкольного детства требует преимущественной организации коррекционной работы в игровой форме. В этой связи мы сделали акцент на обосновании возможностей применения нейропсихологических игр и упражнений в коррекционной работе с детьми старшего дошкольного возраста с дизартрией.

Проведенный анализ научной и методической литературы показал, что большое значение в коррекционной работе с использованием

нейропсихологических игр и упражнений уделяли такие исследователи, как А.В. Семенович, А.Л. Сиротюк, В.С. Колганова, Е.В. Пивоварова, И.И. Праведникова и другие.

А.Л. Сиротюк определяет «нейропсихологические упражнения» как «кинезиологические», которые направлены на активизацию межполушарного взаимодействия, развитие комиссур как межполушарного интегратора, через которые полушария обмениваются информацией, происходит синхронизация работы полушарий. Представленный ею комплекс упражнений направлен на развитие межполушарной специализации и межполушарного взаимодействия и включает в себя упражнения, развивающие мелкую моторику, дыхательные упражнения, упражнения, развивающие мышцы языка, глаз и т.д. [5].

А.В. Семенович разработала методическое пособие с использованием метода замещающего онтогенеза, включающее схемы и конкретные психотехники, составляющие основу нейропсихологического сопровождения детей с 3 до 7 лет. Книга включает базовую программу метода замещающего онтогенеза «В диалоге с мозгом», а также углубленную программу развития речи «Птица-говорун».

И.И. Праведникова составила и систематизировала нейропсихологические игры и упражнения для интеллектуального развития с учетом нейропсихологических (мозговых) особенностей ребенка. В настоящее время актуальны ее авторские разработки: нейропрописи, нейробуквари, когнитивные нейротренажеры, нейрологопедические тренажеры и др.

Е.В. Пивоваровой, В.С. Колгановой представлена программа нейропсихологического сопровождения развития детей 3 - 12 лет по методу замещающего онтогенеза, включающая коррекцию, профилактику и абилитацию детей с разными вариантами развития. Первая часть программы включает дыхательные, глагодвигательные упражнения и растяжки, и двигательный репертуар. Вторая часть - упражнения на развитие пространственных представлений, на межполушарное взаимодействие и логопедические упражнения [2].

Ю.В. Малафеева предлагает программу нейропсихологической коррекции, составленную из упражнений, сгруппированных по принципу преимущественной направленности на стимуляцию каждого из трех функциональных блоков. Упражнения заимствованы из комплексов лечебной физкультуры, детской йоги, суджок-терапии, логопедии и других источников.

Изученный опыт позволил заключить, что нейропсихологические игры и упражнения стимулируют развитие высших психических функций, мелкой и общей моторики ребенка.

Выводы, сделанные в ходе теоретического изучения проблемы исследования, легли в основу экспериментальной апробации комплекса нейропсихологических игр и упражнений коррекционной работы с детьми старшего дошкольного возраста с дизартрией. Эксперимент проводился в период с октября 2021 года по май 2022 года, на базе МБДОУ «Детский сад № 158», г. Новокузнецка. В исследовании приняли участие 10 детей старшего дошкольного возраста с дизартрией, психолог, логопед, воспитатели и родители.

На констатирующем этапе эксперимента был выявлен уровень когнитивного развития детей старшего дошкольного возраста с дизартрией. Изучение когнитивной сферы осуществлялось с помощью нейропсихологической диагностики (авторы: Ж.М. Глозман, А.Е. Соболева, Ю.О. Титова). Обследование когнитивного развития включало следующие показатели: зрительное и пространственное восприятие, слуховое восприятие, тактильное восприятие, импрессивная речь, экспрессивная речь, память, интеллект.

По результатам проведенной диагностики было выявлено, что у нескольких детей нарушен зрительный, пространственный и цветовой гнозис; у 3 детей недостаточно сформированы показатели слухового восприятия, т.к. не были воспроизведены в полной мере ритмические структуры. С заданием на тактильное восприятие в полной мере справились только 2 ребенка.

Анализ результатов обследования импрессивной речи говорит о том, что

не все дети экспериментальной группы сразу понимают обращенную к ним речь, у них проявляется неуверенность в себе, боязнь дать неправильный ответ, ответы замедленны. При обследовании экспрессивной речи было отмечено, что развернутая, грамматически правильная фразовая речь в полной мере присутствует только у 2 детей данной группы. У остальных детей наблюдаются трудности включения в речь, аграмматизмы с самокоррекцией, сложности в составлении развернутых предложений, запинки и парафразии.

Результаты обследования памяти показали недостаточное развитие слухоречевой, двигательной, зрительной памяти у всех детей экспериментальной группы. При обследовании интеллекта 2 ребенка не смогли в полной мере выполнить задания. Были отмечены неуверенность в себе, импульсивность с быстрой самостоятельной коррекцией, использование подсказок и наводящих вопросов педагога.

На формирующем этапе в соответствии с результатами констатирующего эксперимента нами был составлен и апробирован комплекс нейропсихологических игр и упражнений на развитие когнитивных процессов детей старшего дошкольного возраста с дизартрией.

При составлении комплекса учитывались: вид речевого нарушения, возрастные и индивидуальные особенности детей, актуальный уровень показателей когнитивного развития каждого ребенка.

В коррекционной работе с детьми применялись следующие виды нейропсихологических игр и упражнений:

- дыхательные упражнения (например, «Кулачок». Вдох – максимально сильно сжимаем кулаки, выдох – разжимаем);
- игры и упражнения с общей и мелкой моторикой (например, «Черепашка». Одна черепашка прячет голову в панцирь – ребёнок сжимает правую руку в кулак. Другая черепашка выглядывает из своего домика – левая ладонь раскрыта. Потом меняем руки. Или игра «Твистер», в которой задействованы только руки. Нужно перекладывать ладошки с одного цвета на другой, как укажет стрелка);

- глазодвигательные упражнения (например, упражнение «Восьмерки». Выполнять сначала левой рукой (активизация правого полушария), потом правой (активизация левого полушария), потом двумя руками одновременно (синхронизация работы обоих полушарий);
- речедвигательные игры и упражнения («Звуковая дорожка»; игровой самомассаж с проговариванием стихотворения);
- игры и упражнения с предметами (мячи массажные, мячи су-джоку, мячи антистрессы; пупыты; крупы; межполушарные доски «Лабиринт»);
- игры и упражнения с элементами рисования (например, синхронное рисование двумя руками на листе бумаги, одновременное обведение контура двумя руками);
- когнитивные нейротренажеры, нейрологопедические тренажеры, нейропрописи И.И. Праведниковой.

Нейропсихологические игры и упражнения проводились комплексно: использовались логопедом на подгрупповых и индивидуальных логопедических занятиях, на занятиях с психологом, включались воспитателями в режимные моменты в течение дня, а также были рекомендованы родителям для проведения в домашних условиях.

Заключительным этапом нашего эксперимента являлось проведение той же нейропсихологической диагностики, что и на констатирующем этапе. Анализ результатов показал, что по всем показателя когнитивной сферы имеется положительная динамика. Наибольшего развития достигли такие показатели, как зрительное и пространственное восприятие, слуховое восприятие, тактильное восприятие, память, интеллект. Следовательно, нейропсихологические игры и упражнения могут быть эффективны в коррекционной работе с детьми старшего дошкольного возраста с дизартрией.

#### **Список литературы**

1. Белякова, Л.И. Логопедия. Дизартрия : учебное пособие / Л. И. Белякова, Н. Н. Волоскова. – Москва : Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 2009. – 287 с. – ISBN 978-5-691-01781-0. - Текст : непосредственный.

2. Колганова, В. С. Нейропсихологические занятия с детьми : В 2 ч. Ч. 2 / В. С. Колганова, Е. Пивоварова, С. Колганов, И. Фридрих. - Москва: АЙРИС – пресс, 2021. – 416 с. : ил. ISBN 978-5-8112-6623-4. – Текст : непосредственный.

3. Лурия, А.Р. Мозг человека и психические процессы. Т.2. Нейропсихологический анализ сознательной деятельности / А. Р. Лурия. – Москва : Издательство Педагогика, 1970г. - 496с. – Текст : непосредственный.

4. Семенович, А. В. Метод замещающего онтогенеза. Сборник нейропсихологических программ [Разд. 1] Таланты детского мозга / А. В. Семенович. - Казань: Центр социально-гуманитарного образования, 2016. - 184 с. (серия «Психология роста»). – ISBN 978-5-93962-776-4. - Текст : непосредственный.

5. Сиротюк, А.Л. Упражнения для психомоторного развития дошкольников: Практическое пособие / А.Л. Сиротюк. - Москва: АРКТИ, 2008. – 60 с. (Развитие и воспитание). ISBN 978-5-89415-634-7. - Текст : непосредственный.

6. Хомская, Е. Д. Об асимметрии блоков мозга / Е. Д. Хомская. - Текст : непосредственный. // Хрестоматия по нейропсихологии. – 3-е издание. - Санкт-Петербург : Питер, 2010. – С. 230-241., ил. — (Серия «Хрестоматия»). ISBN 978-5-49807-566-2

УДК 372.3

*С.М. Гува, Е.С. Копылова, В.А. Ротэрмель*

МБ ДОУ «Детский сад комбинированного вида № 35 «Звездочка», г. Юрга, Россия

## **ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ДЛЯ СНЯТИЯ ПСИХОЭМОЦИОНАЛЬНОГО НАПРЯЖЕНИЯ У ДЕТЕЙ С РЕЧЕВЫМИ НАРУШЕНИЯМИ**

*Аннотация.* В данной статье речь идет о применении инновационных технологий в логопедической практике с целью снятия или недопущения психоэмоционального напряжения у детей с нарушениями речи. Технологии, описанные в статье, доказали свою эффективность на практике.

*Ключевые слова.* Психоэмоциональное напряжение, фонетическая ритмика, стретчинг, логоритмика, речевые нарушения.

Нарушенное психоэмоциональное равновесие в поведении детей – тревожность, агрессивность, ссоры, конфликтность, обидчивость, ревность – очевидная реальность современной жизни. И не секрет, что данные проявления снижают не только качество образовательной деятельности, но и влияют отрицательно на здоровье воспитанников и педагогов.

В работу с детьми с речевыми нарушениями в качестве обязательных элементов логопедического занятия, а также в индивидуальную работу, целесообразно включать современные инновационные технологии,

способствующие снятию психоэмоционального напряжения:

- арт-терапевтические технологии – музыкотерапия, кинезитерапия (телесно-ориентированная терапия, логоритмика, психогимнастика), сказкотерапия, креативная игротерапия;

- современные технологии логопедического и пальцевого массажа;
- современные технологии сенсорного воспитания;
- Су-Джок терапия;
- информационные технологии.

Рассмотрим некоторые из них.

1. Фонетическая ритмика как телесно-ориентированная техника – улучшает ритмику организма, развивает самоконтроль, произвольность нервных процессов, способствует развитию речевого дыхания.

В современном обществе дети старшего дошкольного возраста подвергаются эмоциональному напряжению вследствие влияния на их организм большого количества факторов как физического, так и психологического характера. В качестве причин подобного явления выделяется усталость, стресс, трудности адаптации.

Эмоциональное напряжение детей старшего дошкольного возраста – актуальная проблема современного дошкольного образования, в связи с этим мы рассматриваем фонетическую ритмику как средство снятия эмоционального напряжения.

Точкой отсчета системы ритмического воспитания в России можно назвать 1912 г.

Фонетическая ритмика – это система специальных упражнений, сочетающая речь и движение.

Изначально фонетическая ритмика была использована как метод работы над произношением слабослышащих детей.

На данном этапе достоинство этого метода в полной мере оценили логопеды, и фонетическая ритмика заняла прочное место в их практике. Живой интерес к методике проявляют и воспитатели обычных детских садов, и



учителя подготовительных и начальных классов.

Суть метода в следующем: детям предлагают для подражания различные виды движений и их комбинации. Движения сочетаются с произнесением звуков, звукосочетаний, слогов, слов с проговариванием фраз и коротких текстов. Обязательное условие занятий – эмоционально-положительный фон, активное использование жестов, мимики, интонационного языка.

В ходе выполнения совместных упражнений формируется эмоциональное единство детей старшего дошкольного возраста, что благоприятно и эффективно сказывается на снятии эмоционального напряжения, дает расслабление и насыщает детей позитивной энергией [3]. В своей работе мы используем пособие Н.Ю. Костылевой.

2. Стретчинг – упражнения на растяжку и гибкость, телесно-ориентированная техника, способствующая чередованию расслабления и напряжения в различных частях тела, нормализующая гипертонус и гипотонус мышц. На наш взгляд, это одна из уникальных и эффективных современных методик, автором которой является Е.В. Сулим.

Стретчинг возник в пятидесятые годы в Швеции, но только спустя двадцать лет стал активно применяться в оздоровительной физической культуре. Эта методика заслужила широкое признание во всем мире, так как она построена с учетом знаний анатомии и физиологии, максимально использует скрытые возможности организма и поэтому считается наиболее эффективной.

Предшественником современного стретчинга являются позы Йоги и другие восточные системы. Упражнения по методике игрового стретчинга могут быть включены в утреннюю гимнастику, в гимнастику после дневного сна, в физкультурные досуги, праздники.

В логопедической практике мы используем игровой стретчинг в качестве физминутки на занятиях, чтобы исключить переутомление детей, снять психоэмоциональное напряжение, а также для повышения работоспособности на занятиях с повышенной интеллектуальной нагрузкой. В вечернее время

игровой стретчинг можно включать в совместную деятельность при организации кружковой работы, например, в логоритмике, где все движения сопровождаются речью – стихи, чистоговорки, короткие занимательные рассказы, сказки.

3. Использование логоритмики как кинезитерапевтической технологии активизирует межполушарное воздействие, развивает мозолистое тело, повышает стрессоустойчивость [4].

С каждым годом среди дошкольников выявляется все больше детей с различными нарушениями речи. Для решения многих проблем в коррекции и развитии речи логоритмика как современная, эффективная, здоровьесберегающая технология подходит идеально – с ее свободой выбора, многообразием форм, средств, методов, инструментария, творческого подхода, эмоциональным подъемом и, как результат – очень высоким интересом у дошкольников и их родителей.

Логоритмика — это прежде всего комплексная технология, которая включает средства логопедического, музыкально-ритмического и физического воспитания.

Основателем системы музыкально-ритмического воспитания является швейцарский музыкант и педагог Эмиль Жак – Далькроз (XIX в.).

В России успешно начинали развивать это направление Н.Г. Александрова, Г.А. Волкова. В 30-е годы XX в. в России берет свое начало логопедическая ритмика (В.А. Гринер и Ю.А. Флоренская).

В настоящее время разработкой авторских программ и технологий по логоритмике занимаются М.Ю. Картушина, А.Е. Воронова и др. [1].

Используются разнообразные формы работы: дыхательно-артикуляционные и эмоционально-волевые тренинги, игровой массаж, танцевально-ритмические упражнения, в том числе с применением деревянных ложек, палок и палочек, кубиков, стаканов, музыкальных инструментов, гимнастических лент, фитболов, степов.

Использование чистоговорок, скороговорок, логораспевов,

мелодекламаций, работа ритмического оркестра и многие другие виды логоритмики вызывают большой интерес у воспитанников и их родителей [2].

Таким образом, логоритмические упражнения способствуют решению основных задач – развитию всех сторон речевой деятельности, совершенствованию всех видов движений, развитию памяти, внимания, мышления, способствуют снятию психоэмоционального напряжения у детей.

Занятия с элементами логоритмики создают позитивный эмоциональный фон.

Использование таких упражнений могут быть рекомендованы воспитателям и специалистам дошкольных образовательных организаций любого вида в различных видах деятельности посредством музыкально-эмоционального, двигательного и речевого воздействия.

В заключении хочется отметить, что каждый этап логопедической работы с детьми должен включать приемы, техники для снятия или недопущения психоэмоционального напряжения: это и эмоциональный настрой на занятие, и соответствие предметно-пространственной развивающей среды, и точное соблюдение режима занятий, и учет индивидуального подхода, эффективное взаимодействие с другими участниками образовательной деятельности. Результаты грамотно и регулярно проводимой работы для психоэмоциональной разгрузки повышают эффективность коррекционно-развивающей работы учителя-логопеда с детьми, имеющими нарушения речи.

#### **Список литературы**

1. Волкова, Г. А. Логопедическая ритмика – М.: ТЦ Сфера, 2010.
2. Картушина, М. Ю. Конспекты логоритмических занятий с детьми 5-6 лет М.: ТЦ Сфера, 2019.
3. Костылева Н.Ю. Покази и рассказы. Игровые упражнения по развитию речи дошкольников на основе фонетической ритмики. – М.: Т Сфера, 2007. – 64 с. – (Логопедия в ДОУ). ISBN 978-5-89144-909-1.
3. Нищева, Н.В. Логопедическая ритмика в системе коррекционно-развивающей работы в детском саду – СПб, Детство – Пресс, 2019

УДК 372.3

С.М. Гува, Е.С. Копылова, В.А. Ротэрмель

МБ ДОУ «Детский сад комбинированного вида № 35 «Звездочка», г. Юрга, Россия

## **ВОЛШЕБНЫЙ РИТМ: ЛОГОРИТМИКА КАК ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩАЯ ТЕХНОЛОГИЯ В РАБОТЕ УЧИТЕЛЕЙ- ЛОГОПЕДОВ С ДЕТЬМИ СРЕДНЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

*Аннотация.* В данной статье речь идет о разработке и реализации проекта «Волшебный ритм». Проект рассчитан на детей с тяжелыми нарушениями речи.

*Ключевые слова.* Логоритмика; речевые нарушения.

В век стремительно развивающихся технологий, в то же время качественных изменений психофизиологического состояния детей, педагогическое сообщество приходит к констатации того, что традиционная модель воспитательно-образовательной системы в ДОО не может полностью соответствовать настоящим требованиям ФГОС ДО. Поэтому педагогическая деятельность учителя - логопеда требует обращения к новым формам, которые позволили бы организовывать работу с детьми дошкольного возраста так, чтобы они об этом даже не догадывались.

Для решения многих проблем в коррекции и развитии речи, сохранении и укреплении здоровья детей в целом, логоритмика как современная, эффективная, здоровьесберегающая технология, подходит идеально – с ее свободой выбора, многообразием форм, средств, методов, инструментария, творческого подхода, ее эмоциональным подъемом и, как результат – очень высоким интересом у дошкольников и их родителей.

При разработке инновационного проекта «Волшебный ритм» учтены ключевые задачи рабочей программы воспитания МБДОУ: формирование общей культуры личности детей, в том числе ценностей здорового образа жизни, развития их социальных, нравственных, эстетических, интеллектуальных, физических качеств, инициативности, самостоятельности и ответственности ребенка (1.6. п.6 ФГОС ДО).

Важным отличием инновационной деятельности от традиционной является то, что педагог выполняет роль не наставника, а соучастника процесса. Тем самым ребёнок чувствует больше свободы, что побуждает его к большей творческой активности. Логоритмика — это прежде всего комплексная технология, которая включает средства логопедического, музыкально-ритмического и физического воспитания.

Основателем системы музыкально-ритмического воспитания является швейцарский музыкант и педагог Эмиль Жак – Далькроз (XIX в.). В России успешно начинали развивать это направление Н.Г. Александрова, Г.А. Волкова. В 30-е годы XX века в России берет свое начало логопедическая ритмика (В.А. Гринер и Ю.А. Флоренская). В настоящее время разработкой авторских программ и технологий по логоритмике занимаются М.Ю. Картушина, А.Е. Воронова и др.

При разработке данного инновационного проекта авторы учитывали следующие особенности воспитанников дошкольных учреждений:

- низкий уровень общих показателей здоровья (нарушения осанки, плоскостопие, слабость дыхательной системы, увеличенная масса тела, нарушения зрения и др.);
- недостаточный уровень физического развития относительно биологического возраста (общая моторная неловкость, задержанное формирование основных навыков и др.);
- особенности высших психических функций (низкий уровень слухового внимания, трудности установления межанализаторных связей, плохо развитое воображение и др.);
- специфика речевого развития (формирование речевых навыков с задержкой и в меньшем объёме, неразвитое фонематическое восприятие, низкий уровень понимания предложно-падежных конструкций и др.);
- эмоционально-личностное своеобразие (трудности установления партнёрских отношений внутри группы, недостаточность саморегуляции и самоконтроля, неумение сопереживать и др.).

Актуальность проекта «Волшебный ритм» обуславливается не только вышеуказанными особенностями дошкольников, но и необходимостью интегрированного разностороннего подхода в современных условиях к решению педагогических задач. Так, например, существует психофизиологический механизм взаимодействия движения и речи на основе уровневой теории организации Н.А. Бернштейна. Теория построена на принципе связи общей моторики и речи, который позволяет развивать необходимые качества движений органов артикуляционного аппарата путем развития аналогичных свойств общей моторики. У современных дошкольников выявляется неравномерность в развитии разных компонентов двигательной сферы, при этом более других отстают в своем развитии мелкая моторика пальцев рук, общая координация движений и артикуляционная моторика. Поэтому использование логоритмических упражнений – «речь через движение» – становится необходимым и единственно эффективным методом активизации речи дошкольника.

В МБ ДОУ «Детский сад № 35 «Звездочка» г. Юрги данная технология внедрена как дополнительная платная образовательная услуга в сентябре 2020 года для детей от 3 до 4 лет. Результаты работы детской студии «Волшебный ритм» по истечении двух лет превзошли все ожидания благодаря нестандартному, оригинальному подходу в организации занятий, включающих ИК - технологии, созданию образовательной среды – позитивному эмоциональному фону, вере в силы ребенка, созданию ситуации успеха. Используются разнообразные формы работы: дыхательно-артикуляционные и эмоционально-волевые тренинги, игровой массаж, танцевально-ритмические упражнения и другие формы.

Занятия логоритмикой вызывают большой интерес у воспитанников, их родителей и привлекают все больше новых участников. На протяжении всего занятия дети не только не теряют интерес к выполняемым упражнениям, но и не испытывают утомления благодаря частой смене видов деятельности, которая разнообразна и увлекательна.

Уже в январе 2021 года у детей была отмечена положительная динамика речевого развития: неговорящие дети уже демонстрировали первые речевые успехи, приобрели навык правильного речевого дыхания, артикуляционные навыки, выявлена позитивная динамика в развитии общей и мелкой моторики, чувстве темпа и ритма, просодической стороне речи, слухового внимания и фонематического слуха.

При регулярном включении логоритмических игр и упражнений в течение двух лет у детей наблюдается положительная динамика в самых различных сферах: перестройка речедвигательной, сердечно-сосудистой, дыхательной, двигательной, сенсорной и других систем; улучшение произношения звуков, речь стала более четкой и выразительной; появление стойкого интереса и потребности к музыкально-двигательным занятиям. Легче происходит освоение необходимого объема движений; формируются основы культуры движения, правильная осанка; оттачивается умение понимать ориентировку на себе и от себя; появляются такие личностные качества, как уверенность, активность, целеустремленность, желание показать свои достижения. Отмечается развитие психических процессов: отмечается сосредоточенность, устойчивость внимания, улучшение запоминания и проявление творческого воображения.

Таким образом, логоритмические занятия способствуют решению основных задач для сохранения и укрепления здоровья детей – развитию всех сторон речевой деятельности, совершенствованию всех видов движений, развитию памяти, внимания, мышления.

Логоритмические упражнения могут быть рекомендованы воспитателям и специалистам дошкольных образовательных организаций любого вида в различных видах деятельности.

#### **Список литературы**

1. Волкова, Г. А. Логопедическая ритмика – М.: ТЦ Сфера, 2010.
2. Картушина, М. Ю. Конспекты логоритмических занятий с детьми 3-4 лет - М.: ТЦ Сфера, 2019.
3. Нищева, Н.В. Логопедическая ритмика в системе коррекционно-развивающей работы в детском саду – СПб, Детство – Пресс, 2019.

УДК 376.37

*Е.Н. Гулевич*

Кузбасский гуманитарно - педагогический институт ФГБОУ ВО «Кемеровский государственный университет», г. Новокузнецк, Россия

Научный руководитель – канд.пед.наук, доцент

И.В.Лукьянченко

## **СКАЗКА КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ СВЯЗНОЙ РЕЧИ ДЕТЕЙ 4-5 ЛЕТ С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ**

*Аннотация.* В статье рассмотрена связная речь, ее формы и виды, представлена характеристика сказки как средства развития связной речи детей с речевыми нарушениями.

*Ключевые слова.* Связная речь; диалог; монологическая речь; ситуативная речь; контекстная речь; сказка.

Развитие связной речи, умения содержательно и логично строить высказывание является одной из главных задач речевого воспитания дошкольников. Это обусловлено социальной значимостью речи и ее ролью в становлении личности, т.к. именно в ней реализуется основная, коммуникативная, функция языка и речи. Следовательно, каждый человек должен обладать выразительной, непосредственной и живой речью, уметь содержательно, грамматически правильно, связно и последовательно излагать свои мысли.

Фундамент владения связной речью начинает закладываться с рождения, а дошкольный возраст является благоприятным сенситивным периодом для активного усвоения ребенком разговорного языка, становления и развития всех сторон речи (фонематической, лексической, грамматической). В связи с этим одной из главных задач речевого воспитания детей дошкольного возраста является развитие умения содержательно и логично строить высказывания, развивать не только правильную, но и хорошую устную речь с учётом возрастных особенностей и возможностей.

Психологическая сущность связной речи, проблемы ее развития



затрагиваются и раскрываются в работах многих педагогов и психологов. Так, А.А. Леонтьев считал, что в развитии связной речи отчетливо выступает тесная связь речевого и умственного развития детей, мышления, восприятия и наблюдательности [2]. Л.С. Выготский в соответствии со своей концепцией «речемышления» предположил, что формирование мысли в слове подразумевает прохождение пути «от мотива, порождающего какую-либо мысль, к оформлению самой мысли, к опосредованию ее во внутреннем слове, затем – в значениях внешних слов и, наконец, в словах» [1, с. 240].

По мнению Ф.А. Сохина, связная речь является не только последовательностью связанных друг с другом мыслей, но она будто вбирает в себя все достижения ребёнка в овладении родным языком, в освоении его звуковой стороны, словарного запаса и грамматического строя. По тому, как дети строят высказывания, можно судить об уровне их речевого развития [5].

Основная функция связной речи – коммуникативная. Она осуществляется в двух формах – монологической и диалогической.

Диалогическая речь представляет собой первую классическую форму речевого общения, главной особенностью которой является чередование говорения одного собеседника с прослушиванием и последующим говорением другого, протекающая в конкретной ситуации и сопровождаемая жестами, мимикой, интонацией.

Диалог характеризуется разговорной лексикой, краткостью, недоговоренностью, обрывистостью, простыми и сложными бессоюзными предложениями, предварительным обдумыванием фраз. Также она отличается произвольностью и реактивностью, ее связность обеспечивается двумя собеседниками. Диалогическая речь стимулируется не только внутренними, но и внешними мотивами (ситуация, в которой происходит диалог, реплики собеседника).

Монологическая речь – связное, логически последовательное высказывание, протекающее относительно долго во времени, не рассчитанное на немедленную реакцию слушателей. Она стимулируется внутренними

мотивами, а ее связность обеспечивается одним говорящим. Эта речь является более сложным, произвольным, более организованным видом речи и поэтому требует специального речевого воспитания.

Несмотря на существенные различия, эти две формы взаимосвязаны. В процессе общения монологическая речь органически вплетается в диалогическую, а монолог может приобретать диалогические свойства. Часто общение протекает в форме диалога с монологическими вставками, когда наряду с короткими репликами употребляются более развернутые высказывания, состоящие из нескольких предложений и содержащие различную информацию (сообщение, дополнение или уточнение сказанного).

Связная речь также может быть ситуативной и контекстной. Ситуативная связана с конкретной наглядной ситуацией и не отражает полностью содержание мысли в речевых формах, становится понятной только при учете той ситуации, о которой рассказывается. В контекстной речи содержание понятно из самого контекста. Сложность данной речи состоит в том, что здесь требуется построение высказывания без учета конкретной ситуации, с опорой только на языковые средства.

Говоря о связности, можно выделить и понятие «разговорная речь». Дети дошкольного возраста овладевают прежде всего разговорным стилем речи, который характерен главным образом для диалогической речи. Монологическая речь разговорного стиля встречается редко, она ближе к книжно-литературному стилю.

Успешное овладение связной диалогической речью является одной из задач речевого развития ребенка и зависит от многих условий (речевой среды, социального окружения, семейного благополучия, индивидуальных особенностей личности, познавательной активности ребенка и т.п.), которые необходимо учитывать в процессе целенаправленного речевого воспитания.

На данный момент отмечается рост числа дошкольников, имеющих нарушения общего и речевого развития. Увеличивается число детей, у которых речь не появляется до трех лет. Нарушение речи – это собирательный термин,

который используется для обозначения отклонений, обусловленных расстройством нормального функционирования психофизиологических механизмов речевой деятельности от речевой нормы, принятой в данной языковой среде.

Нарушения речи многообразны, проявляющиеся в нарушении произношения, грамматического строя, темпа и плавности речи, бедности словарного запаса.

Связная речь детей с данным нарушением значительно отстает от нормы: она недостаточно информативна, нарушена логическая организация и взаимосвязь высказываний, отмечается их недостаточный объём, наличие лексико-грамматических нарушений. Диалог довольно длительное время задерживается на вопросно-ответной форме речи. Переход к самостоятельному связному высказыванию труден и во многих случаях затягивается. Более лёгкой является ситуативная речь, речь с опорой на наглядность, на конкретную ситуацию.

Дети с нарушениями речи испытывают затруднения в общении со сверстниками и взрослыми. Им необходима постоянная и активная помощь педагога в овладении искусством речевого общения.

Развернутые смысловые высказывания отличаются отсутствием чёткости, последовательности изложения, отрывочностью. В них отражены внешние, поверхностные впечатления и отсутствуют причинно-следственные отношения. Самостоятельное рассказывание по памяти и все виды творческого рассказывания вызывают трудности. В воспроизведении текстов по образцу также заметно отставание [4].

Одним из средств развития диалогической речи детей является чтение сказок. Сказка – удивительное явление народного творчества, занимающее особое место среди жанров устной прозы. Издавна она считалась не только самым распространенным, но и необычайно любимым жанром детей всех возрастов.

Сказка развивает образность мышления, выразительность речи, так как

богата лирическими вставками, яркими характеристиками персонажей, ритмической напевностью, диалогами.

Дети, слушая сказки, учатся звукам родной речи, её мелодике, проникаются её поэзией, точностью, красотой. У них происходит не только процесс познания русского языка, но и развивается умение связно, последовательно, точно и образно излагать свои мысли (или литературный текст), так как при пересказах, при составлении своих рассказов ребенок старается использовать слова и выражения, усвоенные из сказок. Ее циклический характер, многократное повторение сюжета с небольшими изменениями, позволяет ребенку лучше запомнить произведение, пробуждает интерес к слову. Все эти особенности делают сказку незаменимым средством для развития связной диалогической речи детей разных возрастов.

Н.М. Погосова отмечает, что тексты сказок расширяют словарный запас, помогают правильно строить диалоги [3]. Дети начинают пересказывать особо впечатлившие их отрывки, рассуждать о поступках героев, придумывать свои версии развития событий.

В процессе занятий с использованием сказки происходит автоматизация звуков, формируется лексико-грамматический строй речи, обогащается и активизируется словарь; идет уточнение пословиц, поговорок, фразеологических оборотов, активно тренируется связная речь ребенка; умение вести монологи и диалоги, слушать другого, рассказывать и пересказывать [6].

Работа со сказкой обычно включает три этапа с использованием разнообразных средств:

- до чтения (предварительная работа, которая может включать рассматривание иллюстраций);

- в ходе чтения (непосредственное знакомство со сказкой с чтением или рассказыванием сказки, прослушиванием аудиозаписи и просмотром видеофильма);

- после чтения (беседа по прочитанному, обсуждение поведения сказочных героев и причин их успехов или неудач, рассматривание

иллюстраций).

При отборе сказочного материала педагог опирается на программу, по которой работает образовательная организация, и на возраст детей. Также в процессе работы со сказкой важно беседовать с ребенком, расспрашивать его о сюжете. Таким образом, педагог будет не только развивать диалогические умения, но и давать образцы правильных речевых умений.

#### Список литературы

1. Выготский, Л. С. Мышление и речь / Л. С. Выготский. - 5-е издание. – Москва : Издательство «Лабиринт», 1999. - 352с. – Текст : непосредственный.
2. Леонтьев, А. А. Исследования детской речи. Основы теории речевой деятельности / А. А. Леонтьев. – Москва : Педагогика, 2010. – Текст : непосредственный.
3. Погосова, Н. М. Погружение в сказку : коррекционно-развивающая программа для детей / Н. М. Погосова. – Москва : Речь, 2008. – 208с. –Текст : непосредственный.
4. Сохин, Ф. А. Психолого-педагогические основы развития речи дошкольников / Ф. А. Сохин. – Москва : Москва, 2002. – 132 с. – Текст : непосредственный.
5. Фесюкова, Л. Б. Воспитание сказкой : для работы с детьми дошкольного возраста / Л. Б. Фесюкова. – Москва : ООО «Издательство АСТ», 2000. - 464 с. – Текст : непосредственный.

УДК 376.37

*Н.Н. Гулевская, Л.О. Солопёнок, А.В. Шаляпина*

МБ ДОУ «Детский сад №179», г. Новокузнецк, Россия

### ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕГО ИГРОВОГО КОМПЛЕКСА «ЛОГОТВИСТЕР» В РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

*Аннотация.* В данной статье представлено описание методической разработки учителей-логопедов ДОУ, создание которой направлено на повышение эффективности коррекционной работы и повышение интереса детей к образовательному процессу. Представлены цель, задачи, описание комплекса, методические рекомендации, а также результаты эксперимента.

*Ключевые слова.* Речь; комплекс; развитие; игра; наглядность; эффективность; заинтересованность.

В настоящее время нарушение речевого развития – достаточно распространенное явление среди детей дошкольного возраста, причины их весьма разнообразны. Если вовремя не скорректировать нарушения звукопроизношения, фонематические процессы, психические процессы, то у

детей возникают трудности в общении, что в свою очередь оказывает негативное влияние на дальнейшее обучение в школе.

Проблемой для педагогов и родителей детей с нарушением речевого развития является высокий уровень истощаемости центральной нервной системы, который не позволяет заниматься с ребенком продолжительное время, поскольку они быстро устают и плохо воспринимают материал.

У детей с речевыми нарушениями наблюдаются:

- невнятное звукопроизношение;
- бедный словарный запас;
- упрощение семантического значения слова;
- множественные грамматические ошибки;
- нарушение связной речи, и, как следствие, в дальнейшем сложности с овладением письмом и чтением.

В условиях реализации федеральных образовательных стандартов дошкольного образования каждая дошкольная организация и каждый педагог ищут наиболее эффективные пути преодоления речевых нарушений. В связи с этим поиск новых технологий работы с детьми в нашем детском саду был направлен на повышение эффективности коррекционно-образовательной работы. Совместно с логопедами ДООУ мы разработали коррекционно-развивающий игровой комплекс «Логотвистер».

Данный комплекс представляет собой напольное двухстороннее игровое полотно размером 120×180 см. 3 шт. Полотно изготовлено из поливинилхлорида (сертификат качества имеется), цвет голубой.

На поверхности полотна с двух сторон нанесена разметка в виде кругов зелёного, жёлтого, синего и красного цветов. В центре кругов расположены фиксаторы для установки игрового материала.

В коррекционно-развивающий игровой комплекс входит 14 комплектов дидактического материала на автоматизацию звуков, обогащение словарного запаса и совершенствование слоговой структуры, развитие лексико-грамматических категорий и связной речи, формирование фонематического

восприятия и звукового анализа.

Дидактический материал включает предметные картинки, парные картинки, буквы, слоги на автоматизацию, слова для звукового анализа. Материал эстетически оформлен, безопасен, крепится фиксаторами к напольному полотну. Каждый комплект можно варьировать в зависимости от поставленных целей и задач.

Комплекс имеет методический паспорт, в котором определена сфера применения, дано его описание, прописаны меры безопасности, целевые группы. Сюда же входят методические рекомендации, включающие варианты использования комплектов.

Цель: развитие всех компонентов речи через использование игровых технологий.

Задачи:

1. обогащать и активизировать пассивный и активный словарь родного языка;
2. формировать и совершенствовать лексико-грамматические категории языка;
3. автоматизировать и дифференцировать поставленные звуки;
4. развивать фонематический слух и восприятие;
5. развивать и совершенствовать моторную ловкость;
6. развивать связную речь и речевое общение;
7. формировать у детей психологическую базу речи (внимание, восприятие, память), когнитивные процессы;
8. формировать интерес к коррекционно-развивающей деятельности;
9. воспитывать умение реализовывать замысел работы, доводить начатую деятельность до предполагаемого результата.

Игры и упражнения, используемые при работе с данным комплексом, помогают не только устранять речевые нарушения, но и способствуют развитию внимания, памяти, повышают заинтересованность и работоспособность детей, активизируют мыслительные операции. В работе

используется много наглядности. Выполняя задания на данном комплексе, дети имеют возможность работать стоя, сидя или даже лежа. Играть можно как индивидуально, так и подгруппой.

Для того чтобы определить эффективность применения игрового комплекса «Логотвистер», нами было организовано экспериментальное исследование, которое проводилось на базе МБДОУ «Детский сад № 179». В эксперименте принимали участие 20 детей в возрасте 6-7 лет, имеющие статус ОВЗ по речевой патологии. Эксперимент проходил в период с февраля по май.

Дети были разделены на 2 равнозначные подгруппы (контрольную и экспериментальную) по 10 человек. С контрольной группой проводились логопедические занятия согласно программе дошкольного учреждения без внесения изменений; в экспериментальной группе проводились занятия с использованием игрового комплекса «Логотвистер». Результаты представлены на рисунке 1.

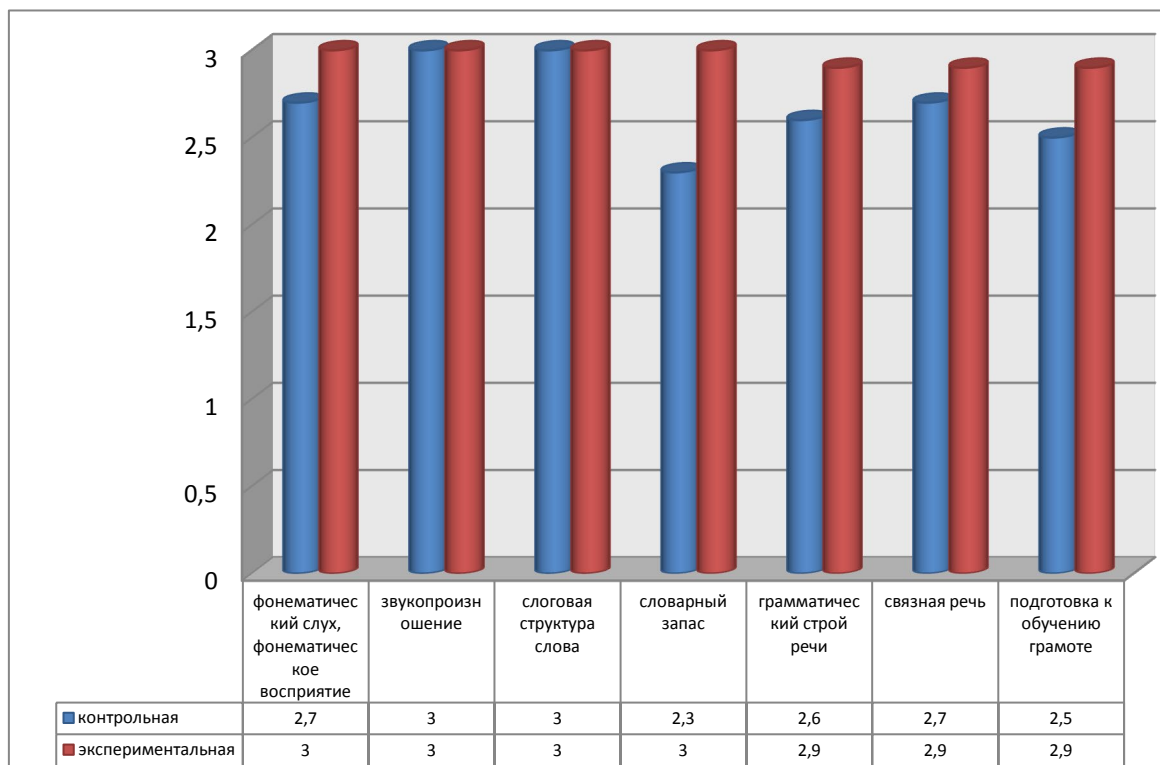


Рис.1 Сводные данные речевого развития

Таким образом, проводимая нами логопедическая работа с использованием игрового комплекса «Логотвистер» показала положительное



влияние на расширение коммуникативных возможностей детей, что в целом позволило повысить уровень речевого развития и качество подготовки их к школе.

#### Список литературы

1. Воробьева, В.К. Методика развития связной речи у детей с системным недоразвитием речи: учебное пособие / В. К. Воробьева. — Москва: Транзиткнига, 2006. — 158 с. — Текст: непосредственный.
2. Жукова, Н. С. Логопедия. Основы теории и практики / Н. С. Жукова, Е. М. Мастюкова, Т. Б. Филичева. - Москва: Эксмо, 2011. - 283 с. - ISBN 978-5-699-48294-8. — Текст : непосредственный.
3. Нищева Н.В. Картотека упражнений для автоматизации правильного произношения и дифференциации звуков разных групп / Н. В. Нищева. — Санкт-Петербург: Детство пресс, 2013. — 160 с. — ISBN 978-5-89814-510-1. - Текст: непосредственный.
4. Филичева, Т. Б. Устранение общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста: практическое пособие. - Изд. 4-е. - Москва: Айрис-Пресс: Айрис-Дидактика, 2007. - 212 с.. - ISBN 5811203942. Текст: непосредственный.

УДК 376.37

*Л.У. Гучигова*

МБ ДОУ «Детский сад №118», г. Новокузнецк, Россия

### **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩИХ УПРАЖНЕНИЙ В РАБОТЕ ЛОГОПЕДА ПО ПРЕДУПРЕЖДЕНИЮ ОПТИЧЕСКОЙ ДИСГРАФИИ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ ТРЕТЬЕГО УРОВНЯ**

*Аннотация.* В статье представлена система коррекционно - развивающих упражнений, применяемых в работе логопеда по предупреждению оптической дисграфии у старших дошкольников с общим недоразвитием речи третьего уровня.

*Ключевые слова.* Система коррекционно-развивающих упражнений; направления коррекционной работы по профилактике оптической дисграфии.

В связи с тем, что старший дошкольный возраст является периодом подготовки ребенка к новому этапу его жизни – переходу от игровой деятельности к обучению в школе, одним из этапов подготовки к обучению грамоте является формирование функционального базиса письма. Для овладения письменной речью, в частности письмом, необходимо полноценное своевременное формирование собственно языковых компонентов речи, также зрительно-пространственной ориентировки, состояния изобразительно-графических способностей и т.д.

Но многие дети дошкольного возраста, в том числе дети с нарушениями речи, имеют недостаточную сформированность ряда психических функций, которые необходимы им для овладения навыком письма и чтения [1].

Одним из важнейших направлений коррекционной работы с детьми старшего дошкольного возраста, имеющими общее недоразвитие речи третьего уровня, является профилактика дисграфии.

Предлагаемая система коррекционно-развивающих упражнений, направленных на устранение предпосылок оптической дисграфии у детей старшего дошкольного возраста, была апробирована в МБ ДООУ «Детский сад № 118» и включала пять направлений:

1. Развитие зрительного восприятия, внимания, памяти, способности концентрации и переключения зрительного внимания.
2. Развитие зрительного анализа и синтеза.
3. Развитие пространственных представлений.
4. Развитие зрительно-моторной координации.
5. Развитие буквенного гнозиса.

Целью первого направления являлось развитие восприятия цвета, формы, размера и величины, предметных представлений. А также развитие способности концентрации и переключения зрительного внимания, уточнение и расширение объема зрительной памяти.

Реализовывалось направление посредством игр и упражнений. Например:

«Найди предмет»

Оборудование: рисунок с изображением трех рядов игрушек, где в каждом ряду одна игрушка поставлена не так, как другие; цветные карандаши.

Описание: ребенку предлагается рисунок и требуется найти игрушки, которые поставлены не так, как другие, а затем раскрасить.

Инструкция: «Посмотри внимательно на этот рисунок и найди среди нарисованных игрушек те, которые поставлены не так, как другие. После того, как найдешь, раскрась зайчика серым, мишку – коричневым, у куклы платье –

красным, а лошадку – голубым. Приступай к заданию».

«Расколдуй предмет»

Оборудование: рисунок с изображением четырех предметов, наложенных друг на друга; цветные карандаши.

Описание: ребенку предлагается рисунок с изображением четырех предметов, наложенных друг на друга, и требуется найти игрушки. Каждую игрушку необходимо обвести одним цветом, а затем назвать, какие игрушки были спрятаны на листе.

Инструкция: «Посмотри внимательно на этот рисунок, мы сейчас с тобой поиграем в волшебников. Игрушки заколдованы, а ты волшебным карандашом можешь их расколдовать. Для этого каждую игрушку нужно обвести цветным карандашом: красным, синим, зеленым, коричневым. Приступай к заданию».

«Запомни картинку»

Оборудование: набор картинок.

Описание: ребенку предлагается запомнить 4-5 картинок, а потом найти среди других 8-10.

Инструкция: «Мы поиграем в игру «Запомни картинки». Я покажу тебе картинки, постарайся их все запомнить. Потом закрой глаза. По команде «Открывай глаза!» посмотри на картинки и найди их среди других.

Следующие игры и упражнения, направленные на развитие зрительного анализа и синтеза, проводились при реализации второго направления:

«Срисуй фигуру»

Оборудование: рисунок с изображением фигуры, чистый лист бумаги, простой карандаш.

Описание: ребенку предлагается рисунок с изображением фигуры и дается задание срисовать по предложенному образцу.

«Спичечная фигура»

Оборудование: спички или палочки.

Описание: ребенку предлагается рассмотреть фигуру, сложенную из спичек и дается задание сложить такую же.

Инструкция: посмотри на спичечную фигуру. Что изображено? Собери такую же фигуру. Приступай к заданию.

«Убежавшая тень»

Оборудование: рисунок с контурным изображением одного предмета и четырех «теней», закрашенных в черный цвет, но отличающихся друг от друга; цветные карандаши.

Описание: ребенку предлагается найти среди четырех «теней» ту, которая подходит. Раскрасить контурное изображение предмета и обвести его «тень» одним цветом.

Инструкция: посмотри внимательно на рисунок. Тебе необходимо сравнить фигуру, изображенную только контуром, с его убежавшей «тенью». Будь внимателен. Потом нужно раскрасить предмет и обвести его «тень» карандашом одного цвета. Приступай к заданию».

Третье направление коррекционной работы является самым главным при устранении предпосылок оптической дисграфии.

Проводилась серия игр, направленных на развитие пространственных представлений, включающих в себя сначала ориентировку в схеме собственного тела, затем в пространстве и на листе бумаги:

«Покажи» (№1):

Описание: попросить ребенка поднять правую руку. При правильном выполнении им этой просьбы попросить его показать правой рукой левый глаз, левой рукой правое ухо, левой рукой левую ногу и т.п.

Примечание: в случае затруднений при выполнении этих заданий необходимо добиться четкой ориентировки в правой и левой сторонах своего тела, прежде чем переходить к следующим.

«Покажи» (№2):

Описание: поработать над тем, чтобы ребенок научился ориентироваться в левой и правой сторонах окружающего пространства по отношению к нему самому (умение определить, слева или справа от него находятся расположенные в комнате различные предметы). В случае правильного

выполнения заданий повернуть ребенка на 180 градусов и вновь попросить сказать, какие предметы находятся справа или слева от него.

«Покажи» (№3):

Описание: попросить ребенка определить, справа или слева расположен в пространстве один предмет по отношению к другому.

Инструкция: «Стол справа или слева от окна? Ручка справа или слева от лампы? Часы справа или слева от тетради? и т.п.»

Примечание: необходимо упражнять ребенка в ответах на подобные вопросы до тех пор, пока они не перестанут вызывать у него затруднения.

Упражнения на развитие зрительно-моторной координации применялись при реализации четвертого направления:

Упражнение 1. Соедини предметы верхнего и нижнего ряда непрерывными линиями сверху вниз.

Упражнение 2. Соедини предметы левого и правого ряда непрерывными линиями слева направо.

Упражнение 3. Обведи контурные изображения предметов, раскрась их.

Упражнение 4. Обведи предметы по точкам и назови их.

Упражнение 5. Дорисуй геометрические фигуры. Назови их.

Развитие умения узнавать предметы и печатные буквы в усложнённых условиях. Применялись также упражнения, представленные в методических рекомендациях Л.Г. Парамоновой [3].

Игры и упражнения на формирование буквенного гнозиса, автоматизацию зрительных представлений графических образов букв, дифференциацию букв, имеющих оптические сходства, применялись при реализации пятого направления профилактической работы.

Игры, помогающие запомнить и выучить графические изображения букв (с использованием пластилина, счетных палочек, макетов букв из различного материала), – это ощупывание картонных букв с закрытыми глазами, обведение букв по трафарету и др.[2].

Виды упражнений:

- назвать буквы, сходные по начертанию; заштрихованные буквы, изображённые пунктиром, недописанные буквы; наложенные друг на друга буквы; необычно расположенные в пространстве буквы; правильно написанные буквы в ряду правильно и зеркально изображённых;

- найти букву среди ряда других букв;

- сравнить одни и те же буквы, написанные разным шрифтом;

- определить букву в неправильном направлении;

- реконструировать буквы, например, из буквы А делаем букву Л и др.

На заключительном этапе реализации представленного опыта было организовано мониторинговое исследование, которое показало положительные результаты профилактической работы по предупреждению оптической дисграфии. У детей повысился уровень развития зрительного гнозиса, зрительного анализа и синтеза, зрительно-пространственных представлений, зрительно-моторной координации.

#### **Список литературы**

1. Безруких, М. Методика оценки уровня развития зрительного восприятия детей 5-7,5 лет / М. Безруких. – Текст: непосредственный // Дошкольное образование. – 2002. – № 2. – С. 17-39.

2. Богданович, Л. Б. На что похожи буквы? / Л. Б. Богданович, Е. К. Знак. – Минск: Современная школа, 2006. – 32 с. – Текст: непосредственный.

3. Парамонова, Л. Г. Предупреждение и устранение дисграфии у детей / Л. Г. Парамонова. – Санкт-Петербург: Лениздат : Союз, 2001. – 240 с. – ISBN 5-289-02016-0. – Текст: непосредственный.

УДК 376

*О.С. Зеленина*

Кузбасский гуманитарно - педагогический институт ФГБОУ ВО «Кемеровский государственный университет», г. Новокузнецк, Россия

Научный руководитель – канд.пед.наук, доцент

Д.А. Костикова

### **ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ РУКОВОДСТВО СЮЖЕТНО-РОЛЕВОЙ ИГРОЙ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ**

*Аннотация.* В статье рассмотрены методы и приемы педагогического руководства сюжетно-ролевой игрой детей старшего дошкольного возраста с нарушениями речи на

*этапах подготовки и непосредственно в процессе игры.*

**Ключевые слова.** Педагогическое руководство; сюжетно-ролевая игра; сюжетно-ролевая игра детей с нарушениями речи; дети с нарушениями речи.

Сюжетно-ролевая игра для ребенка является целым миром, в котором возможно всё: он может принимать на себя самые разнообразные роли как реальных людей, так и воображаемых героев; проживать самые разные ситуации, в которые в реальной жизни может и не попасть, а в игровой деятельности сможет реализовать свое желание. Через проигрывание разных сюжетов дети усваивают нормы поведения в обществе, учатся взаимодействовать друг с другом, учитывать интересы других участников игры, договариваться и разрешать конфликты.

Дети старшего дошкольного возраста с нарушениями речи испытывают затруднения со вступлением в социальный контакт, боятся быть непонятыми, увидеть негативную реакцию на особенности своей речи. В игровых ситуациях стимулируется устная речь детей, они учатся друг у друга речевым оборотам, воспроизводят фразы родителей или воспитателей, что стимулирует познавательную активность, расширяет словарь через уточнение смысловой стороны слов.

Педагогическое руководство сюжетно-ролевыми играми, по нашему мнению, предполагает умение педагога увлечь ребенка интересной игрой, в которой он будет развиваться, осваивать нормы поведения в обществе, пробовать себя в разных ролях и профессиях, через выполнение игровых действий лучше понимать деятельность взрослых и взаимоотношения между ними, между человеком и окружающим миром.

Подготовку к сюжетно-ролевой игре стоит начинать заранее, примерно за две недели до введения новой игры.

Изучив работу Г.Л. Выгодской, мы предприняли попытку адаптировать ее подход для изучаемой категории детей, поскольку он актуален для детей с нарушениями речи вследствие преобладания наглядных методов обучения. Наиболее эффективным считается экскурсионный метод познания

окружающего мира через живые и виртуальные экскурсии, который имеет следующие этапы:

1. экскурсия (онлайн-экскурсия), во время проведения которой дети максимально активны;

2. эмоциональная беседа по картине для закрепления знаний, полученных во время экскурсии. При этом нужно ставить такие вопросы, ответы на которые требуют не только внимательного рассматривания картины, но и привлечения собственного опыта детей;

3. рисование на тему экскурсии для закрепления полученных знаний и впечатлений;

4. проведение дидактической или подвижной игр с элементами сюжета по теме экскурсии;

5. обыгрывание с детьми игрушек, относящихся к теме экскурсии. Необходимо обыграть те игрушки, которые должны будут использовать в процессе сюжетно-ролевой игры, научить детей пользоваться ими;

6. организовать изготовление детьми игровых атрибутов и научить способам игрового использования;

7. сюжетно-ролевая игра на соответствующую тему. Обязательно участие воспитателя в качестве одного из действующих лиц. В новой игре воспитатель поочередно исполняет все основные роли (один раз – продавца, второй – кассира, третий – покупателя в игре в «Магазин»). Делать это необходимо, так как детям нужно показать все игровые возможности каждой роли (какие игровые действия должен производить играющий, в какие отношения с другими участниками игры можно вступать и т.д.);

8. руководство сюжетно-ролевой игрой. По мере овладения детьми новой сюжетно-ролевой игрой педагог все меньше непосредственно участвует в ней. В дальнейшем он руководит игрой, помогает поддерживать сюжетную линию и повышать общий уровень развития игры [1].

При руководстве сюжетно-ролевой игрой детей 5-6 лет с ОНР третьего уровня педагоги из прямых приемов руководства предпочитают указание и



показ действия, а среди опосредованных (или косвенных) – вопрос и проблемные ситуации [2].

Педагогу необходимо уметь стимулировать и поддерживать интерес детей к игре, для этого применяется прием сюрпризного момента, к которому относятся получение посылки или письма, приезд гостя (например, героя сказки или мультфильма). Наблюдение за деятельностью представителей разных профессий (например, за работой повара или медицинской сестры детского сада); изготовление детьми игровых атрибутов своими руками, показ действий с ними как образцов речевого и игрового поведения; приглашение родителей воспитанников в детский сад с рассказом о своей профессии и последующей беседой также стимулируют интерес к сюжетно-ролевой игре по новой теме [3].

Перед каждой новой игрой и введением новой роли педагог показывает, какие игровые действия можно выполнять с игровыми атрибутами, обязательно озвучивает свои действия словами. При этом важно сразу после показа действий передать ребенку атрибут и повторить игровые действия с их озвучиванием. Учитывая повышенную утомляемость детей с нарушениями речи, при появлении ее признаков педагог переключает детей на более подвижные или спокойные игровые действия, соответствующие исполняемой роли и сюжету игры.

Педагог выкладывает на столе атрибуты разных сюжетно-ролевых игр, предоставив ребенку самому выбрать необходимые для своей роли, обязательно аргументируя выбор полным предложением вслух; предметы-заместители подбирается подобным образом. В ситуации, когда ребенок затрудняется с выбором, педагог предлагает ребенку взять предмет-заместитель из ранее обыгранных на этапе подготовки к игре или подобрать предмет по нужным качествам. Для этого он задает наводящие вопросы («Какой руль?», «Он круглый, что можно взять вместо руля?»). Если ребенок затрудняется, предлагает предметы, подходящие по качествам, проговаривая их (например, круглый, деревянный, прозрачный и т.д.).

При обсуждении замысла игры педагог стимулирует воображение детей наводящими вопросами («Какими делами дома занимается твоя мама? Моет посуду? Готовит обед? Стирает и развешивает одежду?» и т.д.), напоминая, что они видели в жизни, встречали в художественных произведениях или мультфильмах.

На этапе предварительной работы дети учатся выстраивать фразы, подбирая их к каждой роли, продумывают их варианты. Через беседу и проигрывание ролей закрепляют последовательность и вариативность фраз за определенной ролью. В процессе игры педагог может подсказывать ребенку фразы через наводящие вопросы («А как еще можно сказать?», «Вспомни, в магазин с мамой приходите, что кассир спрашивает?» и т.д.).

Мы выделили следующие особенности педагогического руководства сюжетно-ролевой игрой детей старшего дошкольного возраста с нарушениями речи:

1. при обсуждении с детьми сюжета и содержания будущей игры педагог стимулирует воображение наводящими вопросами;

2. педагог показывает образцы ролевого поведения, озвучивая свои действия, демонстрируя яркие эмоциональные реакции; проводит беседу по теме предстоящей сюжетно-ролевой игры, повторяя, какие действия совершает человек с той или иной профессией; после игры хвалит ребенка за хорошо исполненную роль;

3. перед новой игрой педагог показывает, какие игровые действия можно выполнять с игровым атрибутом, обязательно озвучивает свои действия словами;

4. педагог предлагает ребенку подобрать предмет по нужным качествам при помощи наводящих вопросов;

5. дети учатся выстраивать фразы, подбирая их к каждой роли, продумывают варианты фраз; в процессе игры педагог может подсказывать ребенку нужные фразы через наводящие вопросы.

Педагогу следует наблюдать за сюжетно-ролевыми играми детей

старшего дошкольного возраста, вовремя помогая развивать сюжет или принимать на себя роль и изнутри воздействовать на игру, наполняя уже известные детям игры новым смыслом, расширяя сюжетные линии и уходя от стереотипов. Кроме этого, следует учить детей соединять простые, знакомые сюжеты и придумывать на их основе новые, более сложные, ранее неизвестные детям.

Педагогическое руководство сюжетно-ролевыми играми детей способствует успешности их социализации и адаптации в школе и обществе в дальнейшем; возможности принятия на себя руководящих ролей на работе и в жизни, что также прививается ребенку в играх со сверстниками, когда ребенок, принимая на себя разные роли (главнокомандующего, солдата, актер, писателя, космонавта и др.), примеряет еще многие другие профессии взрослых людей, пока что доступные ему только в игровой форме, в его воображении.

#### Список литературы

1. Выгодская, Г.Л. Обучение глухих дошкольников сюжетно-ролевым играм. / Г.Л. Выгодская. – Москва: Просвещение, 1975. — 174 с. – Текст : непосредственный.
2. Некоторые возможности развития творческой игры у детей с нарушениями речи. / Ю.Ф. Гаркуша, Е.П. Емельянова, Г.В. Ильина, Р.Ф. Астахова. – Текст : непосредственный // Коррекционно-педагогическая работа в дошкольных учреждениях для детей с нарушениями речи / Под ред. Ю.Ф. Гаркуши. — Москва: Секачев В.Ю., ТЦ «Сфера», НИИ Школьных технологий, 2008. — С. 43-50.
3. Сокольникова, Н.М. Формирование коммуникативной компетентности у детей с ОНР в процессе организации сюжетно-ролевой игры / Н.М. Сокольникова. — Текст : непосредственный // Актуальные задачи педагогики : материалы VIII Междунар. науч. конф. (г. Москва, ноябрь 2017 г.). — Москва : Буки-Веди, 2017. — С. 66-68. — URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/272/13082>

УДК 376.37

*Д.Ю. Ковалева, Л.А. Панченко, Ю.В. Шахворост*

МБ ДОУ «Детский сад № 158», г. Новокузнецк, Россия

### **ОПЫТ РЕАЛИЗАЦИИ ПРОГРАММЫ «ЗЕЛЕНЬ ОГОНЕК. ОБУЧЕНИЕ ПРАВИЛАМ ДОРОЖНОГО ДВИЖЕНИЯ» В РАБОТЕ С ДЕТЬМИ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ**

*Аннотация.* В данной статье отображен опыт детского сада по внедрению в работу программы обучения детей дошкольного возраста правилам дорожного движения «Зеленый огонек». Новизна программы заключается в разработке содержания и форм работы с детьми дошкольного возраста по изучению правил дорожного движения, которая

*предусматривает поэтапную организацию образовательной деятельности, вовлечение всех участников образовательных отношений в решение проблемы.*

***Ключевые слова.** Ребенок; дошкольный возраст; правила дорожного движения; безопасность; нарушения речи; организация образовательной деятельности.*

Воспитание безопасного типа личности дошкольника – одна из актуальных тем сегодняшнего времени. В ситуации «автомобильного беспредела» мало заставить ребенка знать и распознавать сигналы светофора, наша задача – научить видеть дорожную ситуацию, «слышать» дорогу, учить выживать на ней. [3]. Мир за пределами собственной квартиры для ребенка полон привлекательных явлений, насыщен интересными событиями, участником которых может стать и он сам. Как раз здесь и подстерегает опасность.

В письме Минобрнауки РФ «Об обеспечении безопасности в образовательных учреждениях» указывается, что решение проблемы безопасности возможно только путем применения комплексного подхода, сочетающего в себе меры по развитию общей культуры воспитанников в области безопасной жизнедеятельности, обучения безопасному поведению в опасных и чрезвычайных ситуациях природного, техногенного и социального характера, формирования культуры безопасности воспитанников образовательных учреждений. Большое внимание профилактике детского дорожно-транспортного травматизма уделено в федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования от 17.10.2013г. №1155 [2].

Многие программы по изучению правил дорожного движения дошкольниками рассчитаны на детей старшего дошкольного возраста. Совершенно ясно: чем раньше дети получают сведения о том, как должен вести себя человек, находясь на дороге, на проезжей части, тем ниже будет вероятность несчастных случаев. Психологи установили, что дети в силу своих возрастных психологических особенностей не всегда могут правильно оценить обстановку на дороге. У них отсутствует та защитная реакция на дорожную

обстановку, которая свойственна взрослым [1].

Дети с речевой патологией входят в зону риска, так как имеют особенности, проявляющиеся в снижении потребности к коммуникации, отсутствии возможности синтезировать и внятно выражать свою точку зрения, поддерживать диалог и ориентироваться в различных ситуациях.

На сегодняшний день отсутствие системы работы, соответствующей современным правилам, терминологии и реальным дорожным ситуациям, привело нас к необходимости разработки дополнительной образовательной программы по обучению правилам дорожного движения «Зеленый огонек» для детей дошкольного возраста (от 3 до 7 лет), в которой учитываются действующие правила дорожного движения, реальные условия дорожного движения, психофизиологические, возрастные и речевые особенности воспитанников.

Новизна программы заключается в разработке содержания и форм работы с детьми дошкольного возраста, которая предусматривает поэтапную организацию образовательной деятельности, вовлечение всех участников образовательных отношений, начиная с младшего дошкольного возраста.

Дополнительная развивающая программа «Зеленый огонек» имеет социально-педагогическую направленность. При ее реализации создаются условия для социальной практики ребенка в реальной жизни, накопления нравственного и практического опыта.

В программе мы ориентируемся на современных детей и в свою работу включаем разные технологии с учетом интересов каждого воспитанника, его речевых возможностей. Помимо основных технологий (личностно-ориентированной, игровой), в процесс образовательной и совместной деятельности были включены:

- технология проблемного обучения (создание проблемных ситуаций и активной самостоятельной деятельности детей по их разрешению);

- технология ситуационного обучения (дорожные ловушки) – учим ребенка предвидеть опасные ситуации, правильно их оценивать и

прогнозировать их развитие, вырабатывать решения;

- интегрированного подхода в воспитании навыков безопасного поведения – совокупность видов деятельности и их методов;

- технология информационного обучения – применение компьютерной техники позволяет сделать занятие привлекательным и по-настоящему современным, решать познавательные и творческие задачи с опорой на наглядность. Цикл презентаций охватывает большой объем программного материала по изучению правил дорожного движения. Создание компьютерных игр способствует закреплению пройденного материала («Раскраска дорожных знаков», «Викторины»);

- технология проектной деятельности – мы проводим ежегодные детские научно-практические конференции «Хочу все знать!», ежемесячно участвуем в конкурсном движении, направленном на обучение безопасного типа личности воспитанников (от городского до всероссийского уровня).

В основе программы «Зеленый огонек» нами разработаны содержание и формы работы с детьми дошкольного возраста, которые предусматривают поэтапную организацию образовательной деятельности, вовлечение всех участников образовательных отношений:

- уточнение представлений дошкольника (диагностика);
- расширение первоначальных детских представлений, получение новых знаний;
- формирование сознательного отношения к соблюдению ПДД;
- закрепление чувства ответственности при соблюдении ПДД;
- развитие чувства контроля и самоконтроля (рефлексия).

При реализации программы нами учитываются психофизиологические особенности детей данного возраста для создания условий для социальной практики ребенка в его реальной жизни, накопления нравственного и практического опыта, речевых возможностей.

Представленные мероприятия в программе могут использоваться в системе планирования как в совместной деятельности с детьми, так и в

образовательной деятельности в ходе режимных моментов, начиная с младшей группы. Совместная деятельность не корректируется временным промежутком, поэтому на протяжении всего дошкольного детства эта работа осуществляется в дошкольном образовательном учреждении.

Нами был разработан перспективный план работы с воспитанниками каждой возрастной группы в рамках реализации программы «Зеленый огонек». Представляем фрагмент перспективного плана с воспитанниками подготовительной к школе группы.

Таблица 1. Перспективный план (подготовительная к школе группа)

Сроки	Тема	Образовательная область	Вид детской деятельности	Содержание совместной деятельности
Октябрь	<p><b>«В стране Светофории»</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Закрепить виды светофоров и их назначение.</li> <li>• Учить детей не только знать скрытую опасность, но и предвидеть ее.</li> <li>• Уточнить и углубить представления детей о светофоре, жезле регулировщика как средствах регулирования дорожного движения.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Речевое развитие</li> <li>• Социально-коммуникативное развитие</li> <li>• Физическое развитие</li> <li>• Познавательное развитие</li> <li>• Художественно-эстетическое развитие</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Коммуникативная</li> <li>• Игровая</li> <li>• Двигательная</li> <li>• Познавательно-исследовательская</li> <li>• Изобразительная</li> </ul>	<p>Психогимнастика «Назови кто ты»</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1.Целевая прогулка (изучение дорожных ловушек, территории микрорайона)</li> <li>2.Конкурс книжек-самоделок «Светофор – мой друг»</li> <li>3.Развлечение с решением проблемно-игровых ситуаций «Как на дороге уберечься от бед?»</li> <li>4.Встреча с сотрудником ГИБДД</li> <li>5.Пальчиковая гимнастика «Посчитай автомобили»</li> </ol>
Ноябрь	<ul style="list-style-type: none"> <li>• «Азбука пассажира и пешехода»</li> <li>• Закрепить умение</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Речевое развитие</li> <li>• Социально-коммуникативное развитие</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Коммуникативная</li> <li>• Игровая</li> <li>• Двигательная</li> <li>• Познавательно-исследовательская</li> </ul>	<p>Психогимнастика «Добавь слог»</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1.Игровое развлечение «Посвящение в</li> </ol>

	<p>переходить проезжую часть по пешеходному переходу, а также правила безопасного перевоза детей в автомобилях; закрепить и практически отработать умение ходить группой.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Дать представление о том, что ходить по дороге необходимо по правой стороне.</li> <li>• Воспитывать культуру поведения в общественном транспорте.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Физическое развитие</li> <li>• Познавательное развитие</li> <li>• Художественно-эстетическое развитие</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Изобразительная</li> </ul>	<p>пешеходы»  2. Ситуативное общение «Что мы знаем о первой помощи на дороге?»  3. Викторина «Умный пешеход»  4. Дидактические игры «Найди, что лишнее», «Зоркий глаз», «Хорошо-плохо»  5. Развлечение совместно с родителями «Дорога семейной безопасности»  6. Пальчиковая гимнастика «Транспорт»</p>
--	---	---	---	---

Мы понимаем, что без активного сотрудничества и поддержки со стороны родителей работа по формированию навыков безопасного поведения не результативна, поскольку они являются эталоном, образцом для подражания. Работа с родителями является одной из приоритетных, вследствие чего нами был составлен перспективный план работы с родителями (законными представителями). Для его реализации используем разные формы: предоставление информации на консультационных стендах, памятки, буклеты, разработку «безопасного маршрута «Дом-детский сад», «Дом-школа-дом», участие родителей во встречах с сотрудниками ГИБДД, просмотр познавательных занятий по дорожной тематике.

В нашем учреждении систематически проводятся КВНы, квесты с шагающим автобусом, досуги с участием родителей. В данных мероприятиях дети совместно с родителями проигрывают реальные дорожные ситуации, оформляют газеты, создают и ведут семейный дневник образцового участника дорожного движения, участвуют в районных акциях с привлечением сотрудников ГИБДД.



Мы стараемся донести до понимания родителей ответственность за безопасность и жизнь своего ребенка, повысить их уровень знаний, увеличить рост родительской активности в формировании культуры поведения детей на дороге.

В нашей программе разработан учебно - методический комплекс, который включает: дидактический и демонстрационный материал, глоссарий, конспекты занятий, картотеки подвижных и дидактических игр, кроссворды, картотеку пальчиковых гимнастик, картотеки проблемных ситуаций (дорожные ловушки), перспективные планы, сборники «дорожных сказок».

Реализация мероприятий в рамках данной программы позволяет вести работу по профилактике детского дорожно-транспортного травматизма наиболее эффективно и продуктивно.

Воспитанники научатся предвидеть опасные ситуации и правильно их оценивать, создавать модель поведения на дороге, а родители повысят уровень знаний по вопросам воспитания культуры дорожного движения и предупреждения детского дорожно-транспортного травматизма.

Внедрение данной программы в педагогический образовательный процесс дало толчок для создания других программ, а может, и точку опоры для внедрения форм работы по формированию безопасного типа личности воспитанников в систему других дошкольных образовательных учреждений.

#### **Список литературы**

1. Авдеева, Н.Н. Безопасность: учебное пособие по основам безопасности жизнедеятельности детей старшего дошкольного возраста [Текст]: учеб.-метод/ Н.Н.Авдеева, О.Л. Князева, Р.Б. Стеркина.- Санкт-Петербург: Детство- Пресс, 2009.- 144с.
2. Данилова, Т.И. Программа «Светофор»: обучение детей дошкольного возраста Правилам дорожного движения [Текст]: учеб.-метод/ Т.И. Данилова.- Санкт- Петербург:- : Детство- Пресс, 2020.-128с.
3. Пидручная, С.Н. Детям о безопасности дорожного движения [Текст]/С.Н. Пидручная С.Н.//Дошкольное воспитание.-2007. - № 7. С. 122-125

УДК 376

Г.А. Попова

Кузбасский гуманитарно - педагогический институт ФГБОУ ВО «Кемеровский государственный университет», г. Новокузнецк, Россия

Научный руководитель – канд.пед.наук, доцент

Е.Ф. Попова

## **ХАРАКТЕР ЗВУКОПРОИЗНОШЕНИЯ И АРТИКУЛЯЦИОННОЙ МОТОРИКИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА СО СТЕРТОЙ ДИЗАРТРИЕЙ**

*Аннотация.* В данной статье рассматривается характер нарушений звукопроизношения в зависимости от состояния двигательных функций артикуляционного аппарата у детей со стертой дизартрией. Качественная оценка зависимости состояния звукопроизношения от двигательных функций артикуляционного аппарата показала, что у детей со стертой дизартрией в структуре дефекта преобладает антропофонический вариант произнесения звуков.

*Ключевые слова.* Стертая дизартрия; двигательные функции артикуляционного аппарата; нарушения звукопроизношения; антропофонические нарушения.

Произнесение различных речевых звуков обеспечивается сложным комплексом движений артикуляционного аппарата, который иннервируется зонами головного мозга.

Как показывают исследования Л.В. Неймана, в основе образования речедвигательных навыков и, в частности, артикуляции лежит выработка динамического стереотипа – относительно устойчивой системы условных рефлексов, которые формируются в результате многократного воздействия условных сигналов, повторяющихся во времени и следующих в определенном порядке [1].

Процесс фонации осуществляется за счет раздражения рецепторов мышц языка, губ, мягкого неба, щек, гортани. В результате многократного повторения вырабатываются довольно стойкие динамические стереотипы в виде сложных сочетаний движений мускулатуры речевого аппарата и издаваемых им звуковых комплексов. От четкости, дифференцированности движений органов

артикуляционного аппарата зависит качество произношения звуков речи.

Н.А. Бернштейном были выделены следующие показатели артикуляционной моторики:

- объем артикуляционных движений;
- точность артикуляционных движений;
- темп выполнения артикуляционных движений;
- дифференцированность артикуляционных движений;
- переключаемость;
- тонус мышц [2].

В дошкольном возрасте ребенок активно усваивает все компоненты речи. Для правильного произнесения звука необходимо правильное воспроизведение артикуляционного уклада, состоящего из сложного комплекса движений. При этом артикуляция, фонация должны быть достаточно скоординированы в своей работе, а речедвижения соотнесены с соответствующими слуховыми ощущениями, что требует достаточной сформированности моторной стороны речи.

При поражении различных отделов нервной системы, которые наблюдаются у детей со стертой дизартрией, возникают разные формы патологии речи.

В современной научной литературе дизартрия рассматривается как нарушение произносительной стороны речи, обусловленное недостаточностью иннервации речевого аппарата в результате органического поражения центральной и периферической нервной системы. Учитывая, что дети с различными формами дизартрии отличаются друг от друга специфическими дефектами звукопроизношения, артикуляционной моторики, они будут нуждаться в различных приемах логопедического воздействия и в разной степени поддаваться коррекции.

Характеризуя нарушения артикуляционной моторики у детей старшего дошкольного возраста со стертой дизартрией, О.Г. Приходько выделяет:

- ограниченную подвижность артикуляционных мышц;

- нарушение координации движений (атаксию);
- недостаточность кинестетических ощущений;
- нарушения тонуса артикуляционной мускулатуры;
- паретичность мышц органов артикуляции;
- спастичность мышц органов артикуляции;
- наличие насильственных движений;
- апраксию;
- наличие синкинезий;
- девиацию языка [3].

При этом показатели артикуляционной моторики у них также нарушаются. Это проявляется в недостаточном объеме выполняемых артикуляционных движений, их неточности, медленном темпе выполнения, неумении переключаться с одного движения на другое, ограниченном объеме выполнения, дисметрии, снижении амплитуды движений, кратковременности удерживания определенной позы, быстрой утомляемости мышц и др. При увеличении функциональных нагрузок качество артикуляционных движений резко снижается.

Дефекты звукопроизношения, возникшие на органической основе, отличаются особой стойкостью. Стремление устранить их только в процессе логопедических занятий приносит лишь частичный успех, так как при этом остается без изменения патологическая основа, на которой они развивались [4]. Учет взаимосвязи двигательных функций артикуляционного аппарата и характера произношения звуков имеет большое значение при постановке логопедического заключения, выборе эффективных методов логопедического воздействия и прогнозировании каждого отдельного случая речевой патологии.

Для выявления зависимости характера звукопроизношения от состояния артикуляционной моторики было проведено экспериментальное исследование, в котором участвовали дети старшего дошкольного возраста со стертой дизартрией. Результаты исследования показали, что нарушение звукопроизношения у детей со стертой дизартрией носит полиморфный

характер (100%). У каждого ребенка было нарушено не менее 2-х групп звуков. Мономорфных нарушений звукопроизношения не было выявлено.

Нарушения звукопроизношения детей со стертой дизартрией, участвующих в эксперименте, характеризовались вариативностью, которая проявлялась в следующем:

- межзубный сигматизм свистящих и шипящих звуков – 40%;
- боковой сигматизм свистящих и шипящих звуков – 20%;
- губно-зубной сигматизм свистящих и шипящих звуков – 20%;
- ламблацизм – 100%;
- велярный ротацизм – 40%;
- боковой ротацизм – 20%;
- ротацизм (отсутствие звука) – 40%;
- каппацизм – 20%;
- гаммацизм – 20%;
- дефект смягчения свистящих звуков – 20%.

Качественная оценка результатов исследования звукопроизношения показала, что у детей со стертой дизартрией в структуре дефекта преобладает искаженный вариант произнесения звуков либо отсутствие звука. Менее распространенным является замена. Следовательно, звукопроизношение имеет антропофонический характер.

Анализируя состояние артикуляционной моторики детей старшего дошкольного возраста со стертой дизартрией, можно констатировать, что движения имели недостаточный объем и точность, характеризовались замедленным и напряженным выполнением переключений с одного движения на другое, время фиксации позы ограничивалось 3-4 секундами, дифференцированность артикуляционных движений ограничена. При этом артикуляционные пробы детям были знакомы. Для них было характерно нарушение тонуса языка и губ, что также негативно влияло на качество выполнения диагностических проб.

Таким образом, основываясь на экспериментальном исследовании, можно

сделать вывод, что нарушения артикуляционной моторики, такие, как ограниченная подвижность артикуляционных мышц, нарушение координации движений (атаксия), недостаточность кинестетических ощущений, нарушения тонуса артикуляционной мускулатуры, паретичность и спастичность мышц органов артикуляции, наличие насильственных движений, апраксия, наличие синкинезий, девиация языка, вегетативные расстройства вызывают антропофонические нарушения звукопроизношения.

#### Список литературы

1. Нейман, Л. В. Анатомия, физиология и патология органов слуха и речи [Текст]: учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений / под ред. В. И. Селиверстова. – М.: ВЛАДОС, 2003. – 240 с.
2. Бернштейн, Н. А. О построении движений [Текст] / Н. А. Бернштейн. – М.: Медгиз, 1947. – 254 с.
3. Приходько, О. Г. Дизартрические нарушения речи у детей раннего и дошкольного возраста [Текст] / О. Г. Приходько // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2009. – № 6. – С. 49-54.
4. Попова, Е.Ф. Использование нейростимуляции в коррекции звукопроизношения у детей дошкольного возраста с минимальными дизартрическими расстройствами / Е.Ф. Попова // Наука и школа - 2020. - № 3. (<https://elibrary.ru/item.asp?id=43165912>)

УДК 376.37

*Д.Д. Тюркина*

Кузбасский гуманитарно - педагогический институт ФГБОУ ВО «Кемеровский государственный университет», г. Новокузнецк, Россия

Научный руководитель – канд.пед.наук, доцент  
И.В.Лукьянченко

### ОСОБЕННОСТИ СЛОВАРЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

*Аннотация.* В статье дано определение понятиям «словарь», «словарная работа», раскрыты особенности словаря детей старшего дошкольного возраста с нарушениями речи.

*Ключевые слова.* Словарь, обогащение словаря, активный и пассивный словарь; дошкольник; нарушение речи.

Перед дошкольной образовательной организацией стоит важная задача – подготовка детей к школе. Одним из основных показателей готовности ребенка к успешному обучению является его правильная, развитая речь, богатый

словарный запас как важнейшее условие его всестороннего развития.

Дети, у которых высокий словарный запас и уровень развития речи, не испытывают затруднений в обучении. Они быстро овладевают навыками письма и чтения, у них развиты коммуникативные умения. Дошкольники с бедным словарным запасом имеют трудности в общении, менее успешны в учебе.

Большое значение придаётся формированию умений выбирать наиболее подходящие слова для высказывания, употреблять многозначные слова в соответствии с контекстом, работать над лексическими средствами выразительности (антонимами, синонимами).

Словарная работа теснейшим образом связана с развитием диалогической и монологической речи. В настоящее время количество детей с речевыми нарушениями увеличивается с каждым годом, в связи с чем проблема обогащения словарного запаса является актуальной.

Словарь – это слова (основные единицы речи), обозначающие предметы, явления, действия и признаки окружающей действительности. В словаре отражается содержание речи [3]. В.И. Яшина под словарем понимает совокупность слов, обозначение предметов, явлений и понятий, которыми владеет человек [4].

В научной литературе «слово» рассматривается как «знак, обозначающий результат познания». Оно является важнейшей единицей языка, в нем кодируется познавательный опыт поколений. Свободная устная и письменная речь опирается на владение достаточным словарным запасом [2].

Под «развитием словаря» следует понимать длительный период освоения и количественного накопления слов и умения ими пользоваться. Ребенок в процессе онтогенетического развития овладевает всей системой функциональных компонентов структуры слова.

Исследованием проблемы развития словаря у детей дошкольного возраста занимались Л.С. Выготский, А.В. Запорожец, Е.И. Тихеева, К.Д. Ушинский, Е.А. Флёрина, Д.Б. Эльконин и др. В научных трудах они

доказали значимость проведения работы по развитию словаря у дошкольников и её влияние на развитие речи ребёнка в целом.

Словарь ребенка 5-6 лет быстро совершенствуется, восприятие предметов и явлений становится точнее и осмысленнее. Дети находят свойства между предметами, сравнивают и тем самым устанавливают между ними простейшие связи. В этом возрасте количественный запас словарного состава дошкольника может составлять уже порядка 3000 – 4000 слов, при этом происходит его качественное наполнение.

К отличительным особенностям развития лексики детей с нарушением речи можно отнести несоответствие объема активной и пассивной лексики, преобладание существительных и глаголов в активном словаре, небольшое количество прилагательных, местоимений, наречий.

Активный словарь — это слова, которые говорящий не только понимает, но и употребляет (более или менее часто), во многом определяет богатство и культуру речи.

Пассивный словарь – это слова, которые говорящий на данном языке понимает, но сам не употребляет. Он значительно больше активного, сюда относятся слова, о значении которых человек догадывается по контексту, которые всплывают в сознании лишь тогда, когда их слышит [2].

В исследованиях Р. И. Лалаевой выявлена ограниченность словарного запаса, неточное употребление слов, вербальные парафазии, несформированность семантических полей, трудности актуализации словаря.

Ассоциации у детей с речевой патологией в большей степени, чем у детей с нормативным речевым развитием, носят немотивированный характер. Наиболее трудным звеном формирования семантических полей является выделение центра (ядра) семантического поля и его структурная организация.

Большинство детей с нарушением речи знают названия лишь ограниченного круга предметов и не могут выполнить простейшие инструкции. Они понимают речь только по поводу той ситуации, в которой находятся, поэтому взрослым необходимо не только говорить, но и



пользоваться жестами, показывать и комментировать все действия.

Для детей с речевой патологией характерно употребление существительных и глаголов, трудности в назывании прилагательных, в глагольном словаре преобладают слова, обозначающие действия, которые ребенок ежедневно выполняет, с трудом усваиваются слова с отвлеченным значением, обозначающие состояние, оценку, качество и т.п., наблюдается неточность в употреблении слов и др.

Прилагательные употребляются преимущественно качественные, обозначающие признаки предметов: величина, цвет, форма. Относительные и притяжательные имена прилагательные используются для выражения хорошо знакомых отношений.

В речи редко используются наречия, как и местоимения различных разрядов.

Для дошкольников с нарушением речи характерны простые предлоги для выражения пространственных отношений (в, к, над, под и др.), а временные, причинные, разделительные отношения с помощью предлогов выражаются реже; предлоги около, между, сквозь, как правило, опускаются или заменяются.

Итак, словарь детей старшего дошкольного возраста нуждается не только в количественном росте, но и в качественном совершенствовании: уточнении значений слов, повышении семантической точности употребления синонимов, антонимов, многозначных слов, понимании переносных значений.

#### **Список литературы**

1. Алексеева, М. М. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников: учебное пособие для студентов сред. пед. учеб. заведений. / М. М. Алексеева, В. И. Яшина – Москва: Издательский центр «Академия», 1997. – С. 23-29- ISBN 5769501065 - Текст: непосредственный.
2. Бородич, А. М. Методика развития речи детей: учебное пособие / А. М. Бородич. - Москва: Издательский центр «Просвещение», 1981. – 280с. – Текст: непосредственный.
3. Крылов, П. А. Этимологический словарь русского языка: учебное пособие / П. А. Крылов - Санкт – Петербург: Издательский центр «Полиграфуслуги», 2005. – 67 с. – Текст: непосредственный.
4. Яшина, В.И. Теория и методика развития речи детей: учебное пособие / В.И. Яшина, - Москва: Издательский центр «Академия», 2009 – 178 с. – ISBN 9875769558474. - Текст: непосредственный.

УДК 376

У.В. Уржумова

Кузбасский гуманитарно - педагогический институт ФГБОУ ВО «Кемеровский государственный университет», г. Новокузнецк, Россия

Научный руководитель – канд.пед.наук, доцент

Е.Ф. Попова

## **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ГРАФИЧЕСКИХ СХЕМ В ФОРМИРОВАНИИ НАВЫКОВ ЗВУКОВОГО АНАЛИЗА И СИНТЕЗА У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ ТРЕТЬЕГО УРОВНЯ**

*Аннотация.* Статья посвящена использованию графических схем в формировании навыков звукового анализа и синтеза у старших дошкольников с ОНР III уровня. Графические схемы представляют собой систему графических символов, связанных между собой и имеющих определённую последовательность. Они позволяют зрительно представить абстрактные понятия, выработать умение давать качественную характеристику звукам, сформировать базу для последовательного овладения звуковым анализом и синтезом.

*Ключевые слова.* Графические схемы; звуковой анализ и синтез; старший дошкольный возраст; ОНР III уровня.

Формирование навыков звукового анализа и синтеза является одной из важнейших задач коррекционного обучения дошкольников, имеющих общее недоразвитие речи. Под звуковым анализом в специальной литературе понимается процесс мысленного определения порядка звуков в слове, выделение отдельных звуков, различение звуков по их акустическим характеристикам [6]. Звуковой синтез представляет собой процесс мысленного соединения звуков в единое целое, полученных в процессе звукового анализа [6].

Работа по формированию навыков звукового анализа и синтеза обеспечивает готовность к освоению грамоты, способствует предупреждению появления нарушений в письменной речи в период школьного обучения, более полному усвоению родного языка.

Наиболее распространенной категорией детей, у которых наблюдается

нарушение звукового анализа и синтеза, являются дети, имеющие ОНР III уровня.

Многие исследователи (В.М. Акименко [1], Е.Ф. Архипова [2], Р.Е. Левина [3], С. Е. Окунёва [4], Т.А. Ткаченко [5] и др.) отмечают, что у дошкольников с общим недоразвитием речи процесс формирования навыков звукового анализа и синтеза затруднён. Следовательно, в процессе коррекционно-развивающей работы целесообразно использовать сохранные функции.

Отмечается, что у детей данной категории зрительное восприятие наиболее сохранно, чем фонематическое, поэтому в качестве опоры может быть использовано зрительное восприятие. Таким средством могут выступать графические схемы, представляющие собой систему графических символов, взаимосвязанных между собой и имеющих определённую последовательность. Их использование позволяет ребёнку зрительно представить абстрактные лингвистические понятия, научиться работать с ними, выработать умение давать качественную характеристику звукам.

Анализируя практический опыт логопедов, можно сказать, что имеющиеся графические схемы, разработанные рядом авторов, требуют доработки, т.к. одни направлены только на уточнение и выработку правильной артикуляции звуков, не отражая их акустические характеристики (твёрдость/мягкость, звонкость/глухость), а другие отражают только акустические характеристики (твёрдость/мягкость, звонкость/глухость), не уточняя при этом артикуляцию звуков.

У детей с ОНР III уровня возникают трудности при сопоставлении разных графических схем, т.к. отсутствует единый звуковой образ. С помощью существующих графических схем невозможно в полном объёме выполнить все операции звукового анализа и синтеза, необходимые для обучения грамоте.

Учитывая актуальность данной проблемы, нами была организована и проведена экспериментальная работа, включающая констатирующий, формирующий, контрольный эксперименты. В нем приняли участие дети

старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня, которые на основе диагностического исследования были условно разделены на две группы – экспериментальную и контрольную.

Результаты констатирующего эксперимента показали, что у старших дошкольников преобладает низкий уровень сформированности навыков звукового анализа и синтеза.

В соответствии с полученными результатами логопедическая работа по формированию навыков звукового анализа и синтеза у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня, наряду с традиционными методами, строилась с использованием символов звуков, из которых строились графические схемы, разработанные нами.

Гласные звуковые символы обозначались красным цветом с изображением правильной артикуляции губ соответствующего гласного звука. Символы твёрдых согласных звуков обозначались синим цветом с колокольчиком (звонкий согласный) и без колокольчика (глухой согласный); мягких согласных – зелёным цветом с колокольчиком (звонкий согласный) и без колокольчика (глухой согласный). Символы служили для детей хорошей наглядностью, включая характеристику звука, и подсказкой, зрительной опорой, позволяющей понять, что нужно делать.

Отличительной чертой разработанных нами графических схем от традиционных является их комплексность, т.е. включение как артикуляции звуков, так и их акустических характеристик (гласные/согласные, твёрдые/мягкие, звонкие/глухие звуки).

Логопедическая работа по формированию навыков звукового анализа и синтеза проводилась параллельно с работой по использованию графических схем и начиналась с выделения звука на фоне слова.

Сначала мы знакомили ребёнка с символами и их характеристиками, предлагали выделить символ, соответствующий заданному звуку среди ряда предложенных символов (изолированных звуков), затем из графических схем слогов, слов.

Сформировав элементарные формы звукового анализа (выделение звука изолированно, в слогах, на фоне слова), ребёнку предлагались более сложные виды упражнений, направленные на вычленение звука в начале, в конце слова, определение первого и последнего звука в слове, его места (начало, середина, конец слова).

Работа по использованию графических схем начиналась с построения и соединения символов в графическую схему. Научившись правильно выстраивать графические схемы из заданных символов, ребёнок выполнял упражнения на выделение, определение места символа, соответствующего заданному звуку в слове, в графической схеме.

Формирование более сложных форм звукового анализа проводилось тогда, когда ребёнок овладевал умением выделять звук на фоне слова. Выполнялись упражнения на определение последовательности, количества и места символа, соответствующего заданному звуку, в графической схеме.

Формирование звукового анализа проводилось в тесной взаимосвязи с работой над звуковым синтезом. Основным видом работы по использованию графических схем в формировании звукового синтеза являлось синтезирование символов в графические схемы в ненарушенной последовательности (составить графическую схему слова, соединяя звуки, которые последовательно и медленно называл логопед, например: б, у, с, ы – бусы), в нарушенной последовательности (составить графическую схему слова из звуков, последовательность которых нарушена, например: б, а, у, ш – шуба); преобразование графических схем при помощи добавления недостающего символа (например: ма\_ина – малина).

Для определения эффективности применения графических схем в формировании навыков звукового анализа и синтеза нами был проведён контрольный эксперимент, в ходе которого детям старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня экспериментальной и контрольной групп были предложены пробы, что и на констатирующем этапе.

Результаты контрольного эксперимента показали, что у детей

экспериментальной группы значительно уменьшилось количество разных видов ошибок, присущих при несформированности навыков звукового анализа и синтеза. У 30% уровень сформированности навыков остался прежним, однако произошли качественные изменения, у 20% – повысился с низкого до среднего.

В контрольной группе результаты эксперимента показали некоторые улучшения уровня сформированности навыков звукового анализа и синтеза. У 10% детей уровень повысился с низкого до среднего, у 40% остался прежним.

Таким образом, использование графических схем в формировании навыков звукового анализа и синтеза у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня способствовало усвоению знаний о качественных характеристиках звуков, позволило ребёнку зрительно представить абстрактные понятия, научиться работать с ними, акцентировать внимание на операциях звукового анализа и синтеза. Это сделало логопедическую работу не только разнообразной и интересной, но и эффективной.

#### **Список литературы**

1. Акименко, В.М. Новые логопедические технологии [Текст]: учебно-метод. пособие / В.М. Акименко. – 2-е изд. – Ростов н/Д: Феникс, 2009. – 105 с.
2. Архипова, Е.Ф. Коррекционно-логопедическая работа по преодолению стертой дизартрии у детей [Текст]: учебно-метод. пособие / Е.Ф. Архипова – М.: Астрель, 2008. – 254 с.
3. Левина, Р.Е. Основы теории и практики логопедии [Текст]: учебное пособие / Р. Е. Левина. – М.: Альянс, 2013. – 367 с.
4. Окунева С.Е. Особенности формирования фонематического восприятия у дошкольников [Текст] / С.Е. Окунева // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. – 2017. – №3. – С. 112-114.
5. Ткаченко, Т.А. Коррекция фонетических нарушений у детей. Подготовительный этап [Текст]: пособие для логопеда / Т.А. Ткаченко. – М.: ВЛАДОС, 2005. – 112 с.
6. Чупров, Л.Ф. Терминологический словарь по логопедии и нейропсихологии [Текст]: учебно-методическое пособие / Л.Ф. Чупров. – М.: Из-во, 2012. – 184 с.

## РАЗДЕЛ VI. ПСИХОЛОГИЯ БЕЗОПАСНОСТИ ЛИЧНОСТИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

УДК 159.96

О.В. Ананьина

Кузбасский гуманитарно - педагогический институт ФГБОУ ВО  
«Кемеровский государственный университет», г. Новокузнецк, Россия

Научный руководитель - канд. психол. наук, доцент  
А.И. Алонцева

### ИЗУЧЕНИЕ КРИМИНАЛЬНОЙ ЗАРАЖЕННОСТИ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ ПОДОЗРЕВАЕМЫХ, ОБВИНЯЕМЫХ, ОСУЖДЕННЫХ, СОДЕРЖАЩИХСЯ В СЛЕДСТВЕННОМ ИЗОЛЯТОРЕ

*Аннотация.* В данной статье рассматривается актуальность проблемы криминальной зараженности среди несовершеннолетних, содержащихся следственном изоляторе. Представлены методика позволяющие оценить криминальную зараженности среди несовершеннолетних. Представлен эмпирический анализ, позволяющий сделать вывод о предположении, выдвинутом в начале исследования, что существуют значимые различия в криминальной зараженности у несовершеннолетних, ранее привлекаемых и не привлекаемых к уголовной ответственности.

*Ключевые слова.* Криминальная зараженность; подозреваемый; обвиняемый; осуждённый.

В современном мире криминальная зараженность несовершеннолетних подозреваемых, обвиняемых, осужденных, которые содержатся в следственном изоляторе очень распространена. Практический опыт работы в уголовно-исполнительной системе, результаты исследований и анализ дисциплинарной практики лиц несовершеннолетнего возраста, содержащихся в местах лишения свободы, показывают, что профилактику правонарушений надо начинать с профилактики распространения в их среде криминальной субкультуры: «законов зоны», правил, норм и традиций уголовного мира [6].

В. Ф. Пирожков считает, что криминальная субкультура является основным источником криминализации молодежной среды, социальная

вредность которой заключается в том, что она служит механизмом сплочения преступных групп, затрудняет, искажает или блокирует процесс социализации личности, а также стимулирует криминальное поведение подростков и юношей [3]. По мнению Д. В. Сочивко, даже самые безобидные на первый взгляд молодежные движения в основной направленности своей деятельности построены на протестности, часто принимающей самые криминальные формы [2].

Американский криминолог и социолог А. Коэн еще в 1955 г, исследовавший криминальные объединения (банды, сообщества, группировки) и разработавший концепцию субкультур, показал, что делинквентная субкультура находится в противоречии с ценностями общества, отличается неутилитарным, злостным и негативистским характером. Она извлекает свои нормы из норм более широкой культуры, выворачивая их, однако, наизнанку. Попадая в преступное сообщество, восприняв его субкультуру, человек как бы освобождается от иных социальных запретов, нарушение которых нередко бывает одной из норм криминальной субкультуры [5].

Прежде чем говорить о криминальной зараженности следует развести понятия, которые непосредственно связаны с изучение криминальной зараженности несовершеннолетних подозреваемых, обвиняемых, осужденных, содержащихся в следственном изоляторе.

Основные понятия: «криминальная зараженность», «подозреваемый», «обвиняемый», «осуждённый».

Криминальная зараженность – стойкое изменение духовных и моральных ценностей личности, связанные с тем, что личность ставит в приоритет криминальные правила, выше, чем общепринятые нормы морали [1].

Подозреваемый – лицо, либо в отношении, которого возбуждено уголовное дело, либо задержанное, либо к которому применена мера пресечения до предъявления обвинения, либо которое уведомлено о подозрении в совершении преступления [1].

Обвиняемый – лицо, в отношении которого вынесено постановление о



привлечении его в качестве обвиняемого, либо вынесен обвинительный акт, либо составлено обвинительное постановление [1].

Осужденный – лицо, в отношении которого вынесен обвинительный приговор [1].

Для изучения поставленного вопроса, использовалась «Методика цветowych метафор» (МЦМ) для несовершеннолетних подозреваемых, обвиняемых, осужденных, отбывающих наказание в воспитательных колониях и содержащихся в следственных изоляторах (ПФРСИ) территориальных органов ФСИН России. Так же было проведено анкетирование, где основной вопрос был направлен на выяснение было ли привлечение к уголовной ответственности ранее.

Методика была разработана Федеральной службой исполнения и наказания Кемеровской области в городе Кемерово.

Испытуемым предлагается ряд понятий, характеризующие разные стороны его жизни. Каждому понятию необходимо присвоить каждому понятию цветовой значение. В соответствии с полученными данными происходит распределение понятий по категориям: базовые потребности, актуальные потребности, отношение к будущему, отношение к себе, отношение к учебе, источники стресса и вытесняемые понятия.

По результатам «Методики цветowych метафор» были получены следующие результаты: у 56% испытуемых низкий уровень криминальной зараженности, так как к базовым потребностям относят: интересное занятие, общение, УДО (снятие судимости после испытательного срока), труд, работу, хобби и человечность; к актуальным потребностям относят: мое настоящее и учебу; все задумываются о своем будущем; по отношению к себе применяют: соблюдение законов РФ и правил внутреннего распорядка, так же заинтересованы в ответе на вопрос «Каким я хочу быть?»; по отношению к учебе – понимают необходимость профессиональной подготовки; источником стресса являются конфликты и физическое насилие.

У 44% испытуемых средний уровень криминальной зараженности, так

как в базовые потребности они так же выделили: интересные занятия, общение, УДО (снятие судимости после испытательного срока), труд, работу; к актуальным потребностям: мое настоящее; отношение к будущему: жаргон, преступление, пребывание в СИЗО, взрослые осужденные; источником стресса для них являются не только конфликты, но и игры «под интерес», массовые беспорядки, враги, общак, разборки, тюремные законы, АУЕ, криминальные татуировки, физическое насилие (агрессия).

По результатам изучения анкет при поступлении в следственный изолятор были получены следующие результаты (рис.1):



Рисунок 2 Привлекались ли к уголовной ответственности ранее

Исходя из полученных результатов можно сделать вывод о том, что 44% ранее привлекались к уголовной ответственности и имеют условную судимость, а 56% ранее не привлекались к уголовной ответственности и судимостей не имеют.

По результатам «Методики цветowych метафор» и выводам по привлекаемости к уголовной ответственности ранее, мы можем сделать вывод о том, что у несовершеннолетних обвиняемых, подозреваемых, осужденных, содержащихся в следственном изоляторе с низким и средним уровнем криминальной зараженности, значимые различия отсутствуют.

Применив математико-статистические расчеты, а именно угловое преобразование Фишера, и получив следующие данные:  $\Phi_{эмп} < \Phi_{кр}$ , а именно  $1,56 < 1,64$ . На основании полученных данных можно сделать вывод о том, что данное явление не является значимым

Таким образом, можно сделать вывод о том, что не существуют значимых различий между уровнями криминальной зараженности у несовершеннолетних,

ранее привлекаемых и не привлекаемых к уголовной ответственности подростков.

#### Список литературы

1. Гарант.ру: информационно-правовой портал: сайт. – URL: [http://base.garant.ru/1351664/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33/#block\\_1000](http://base.garant.ru/1351664/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33/#block_1000) (дата обращения: 03.10.2022). – Текст: электронный.
2. Долгова, А. И. Криминология: учебник для вузов/ А. И. Долгова. — 2005. — 3-е изд — 912 с. — ISSN 5-89123-931-0. — Текст : электронный // URL: [http://lib.maupfib.kg/wp-content/uploads/Kriminologiya\\_Pod-red-Dolgovoy-A.I\\_Uchebnik\\_2005-3-e-izd-912s.pdf](http://lib.maupfib.kg/wp-content/uploads/Kriminologiya_Pod-red-Dolgovoy-A.I_Uchebnik_2005-3-e-izd-912s.pdf) (дата обращения: 03.10.2022)
3. Пирожков В. Ф. Законы преступного мира молодежи (криминальная субкультура). – Тверь, 1994. – 135 с. – текст непосредственный.
4. Пирожков В. Ф. Криминальная психология. Подросток в условиях социальной изоляции. – Москва, 1998. – 320 с. – текст непосредственный.
5. Поздняков В. М. О роли общественных воздействий в исправлении и ресоциализации несовершеннолетних осужденных // Актуальные вопросы работы с несовершеннолетними. – Москва. – 2014. – 62 с. – текст непосредственный.
6. Поздняков, В. М. Профилактика криминальной субкультуры среди несовершеннолетних осужденных, подозреваемых, обвиняемых: метод. рек. / В. М. Поздняков. – Москва, 2015. – 133 с. – текст непосредственный.

УДК 159.96

*К.В. Бушков*

Кузбасский гуманитарно - педагогический институт ФГБОУ ВО «Кемеровский государственный университет», г. Новокузнецк, Россия

Научный руководитель - канд. психол. наук, доцент  
А.И. Алонцева

### КОММУНИКАТИВНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ У СОТРУДНИКОВ ОМОН

*Аннотация.* В данной статье раскрывается специфика профессиональной деятельности сотрудников ОМОН. Раскрываются наиболее важные профессиональные качества, такие как характеристика коммуникативной компетентности. Проведен теоретический анализ особенностей коммуникативной компетентности сотрудников ОМОН.

*Ключевые слова.* Сотрудники ОМОН; коммуникативная компетентность; психологическая подготовка сотрудников ОМОН.

Отряд Мобильного Особого Назначения (ОМОН), а именно специальные подразделения Росгвардии, привлекаемые для решения задач обеспечения общественного порядка и общественной безопасности, в том числе на массовых

акциях и мероприятиях, а также в «горячих точках» на территории России и в предотвращении массовых беспорядков.

Сотрудник ОМОН – это полицейский, главной задачей которого является охрана общественного порядка. Сотрудники ОМОНа привлекаются не только для разгона демонстраций или предотвращения серьезных беспорядков, но и для обеспечения безопасности массовых мероприятий, таких как футбольные матчи, концерты, государственные праздники, выступления политических лидеров.

Кроме того, в задачи ОМОНа входит обеспечение правопорядка в случае возникновения чрезвычайных ситуаций, участие в антитеррористических операциях, в задержаниях особо опасных преступников, обезвреживании бандформирований. По сравнению с обычными сотрудниками полиции, омоновцы значительно лучше подготовлены, вооружены и экипированы.

Конечно же, сотрудник ОМОН должен обладать умениями и навыками, которые позволят выйти из стрессовой и опасной ситуации. Профессиональное умение определяется как освоенный служащим комплексный способ успешных профессиональных действий в сложных и опасных ситуациях. Так же для сотрудников ОМОН важно иметь статусно-ролевую мобильность и мобильность психологическую в целом.

Таким образом, особенности деятельности сотрудников ОМОН заключаются в работе, которая требует напряжения, концентрации, терпения, наличие интеллектуального багажа и знания нормативных документов. Так же важно в этой деятельности уметь идти на контакт, обходить коммуникативные барьеры, знать методы общения с разными типами людей.

Недоверие также является психическим состоянием, которое не может быть применено к одному объекту вместе с доверием. Если недоверие становится чертой личности, то это зачастую становится большой проблемой для установления коммуникативных связей этого человека.

Оно включает следующие основные элементы: осознание рисков; чувство опасности, страха в сочетании с негативными эмоциональными оценками

партнера и возможных результатов взаимодействия; настороженность и напряженность, а также готовность прекратить контакт, ответить на агрессию или проявить опережающую враждебность. [1]

В настоящий момент многие авторы (И. В. Ильина, Л. П. Алексеева, Н. С. Шаблыгина, Н. В. Карнаух, Ю. В. Варданын и другие авторы, работающие по проблематике профессионального образования), подчеркивают разные стороны явления компетентности. Одни на первый план в исследовании компетентности выводят знания, опыт, другие – качества личности, третьи – аспект профессионализма. Вместе с тем единство позиций просматривается нами с опорой на мнение В. Н. Введенского, который характеризует проявление компетентности не только в решении узкопрофессиональных задач, но и в том, как человек воспринимает, оценивает, понимает мир за пределами своей профессии. [2]

А.Г. Пашков выделяет составляющие профессиональной компетентности специалиста: это информационная, психологическая, коммуникативная, социальная, экологическая и специальная компетентности. [3]

Мы же предлагаем компетентность сотрудника органов внутренних дел подразделить на узкоспециализированную (юридическую) компетентность и психолого-педагогическую компетентность, в которой, в свою очередь, выделяются педагогическая и психологическая компетентности. Последняя является широкой сферой умений и способностей, таких как компетентности в разрешении и предупреждении конфликтов, компетентность непосредственно психологическая, то есть в осознании и осмыслении различных проявлений психики человека, а также сохранения собственного психического здоровья, компетентность в управленческой деятельности и коммуникативный потенциал. Суть коммуникативного потенциала заключается в наличии способности человека к общению в одном, нескольких или всех видах речевой деятельности, приобретенная в процессе естественной коммуникации или специально организованного обучения.

Под речевой деятельностью здесь понимается такой вид деятельности,

который имеет конкретно-социальную направленность. Согласно точке зрения Л. С. Выготского, это процесс материализации мысли, то есть ее обращения в словесную форму для достижения определенной адресной цели (общения, влияния, оказания воздействия и пр.) [4] С. Козак трактует коммуникативную компетентность как совокупность четырех компетенций: лингвистической, социокультурной, стратегической и профессиональной.

Необходимо также уточнить понятия компетенции и компетентности, выяснить их разницу. Словарь толкования иностранных слов раскрывает понятие «компетентный» как «обладающий компетенцией», кругом полномочий какого-либо учреждения, лица или кругом дел, вопросов, подлежащих чьему-либо ведению. Соответственно, компетентность означает умение мобилизовать в процессе определенной деятельности полученные знания и опыт.

Говоря о структуре коммуникативной компетенции, согласно Н. Гез, выделяются следующие составляющие:

- вербально-коммуникативная компетенция (способность обрабатывать, группировать, запоминать и в случае необходимости вспоминать знания, фактические данные, применяя языковые обозначения);
- лингвистическая компетенция (способность понимать, производить неограниченное количество предложений с помощью усвоенных языковых знаков и правил их сочетания);
- вербально-когнитивная компетенция (способность принимать во внимание при речевом общении контекстуальную уместность в употреблении языковых единиц для реализации когнитивной и коммуникативной функций);
- метакоммуникативная компетенция (способность владеть понятийным аппаратом, необходимым для анализа и оценки средств речевого общения).

Критериями успешного овладения коммуникативной компетентностью являются:

- умение вести вербальный и невербальный обмен информацией;

– умение проводить диагностирование личных свойств и качеств собеседника;

– умение убеждать, аргументировать свою позицию;

– владение ораторским искусством, грамотой устной и письменной речи;

Особенностью формирования коммуникативной компетентности сотрудников является своеобразность их коммуникативной деятельности. Она имеет ряд психологических особенностей, которые, с одной стороны, делают ее весьма специфичной, с другой - могут ее осложнять.

Одной из важнейших психологических особенностей общения в органах внутренних дел является его профессиональная направленность, связанная с необходимостью установления лиц, совершивших преступления, свидетелей, потерпевших и т.д., т.е. существует определенная заданность параметров общения. Со стороны сотрудников — это установление истины, а со стороны преступников - сокрытие обстоятельств преступления, стремление избежать ответственности, дать ложную информацию. Характерной особенностью общения сотрудников в данных условиях является нормативность. Например, общение следователя с подследственным регламентировано нормами процессуального законодательства.

Существенные трудности в общении возникают из-за того, что сотрудник вынужден вступать в общение, несмотря на свое отношение к собеседнику, зачастую негативное, на свое состояние, желание общаться.

- общение является неотъемлемой частью его деятельности. Сами собеседники зачастую весьма специфичны, как правило, это не лучшие представители нашего общества и поэтому особой радости общения с ними сотруднику не дает.

Общение затруднено наличием психологических барьеров, связанных со многими факторами: боязнью вступить в контакт с работниками полиции, неверным объяснением намерений сторон, недоверием и т.п. К тому же эти барьеры могут создаваться искусственно и приводить к обострению взаимоотношений, возникновению конфликтов.

И, наконец, сотрудник полиции должен обязательно учитывать особенности общения в преступной среде - наличие преступного жаргона и татуировок, как специфических средств общения в преступной среде. Их знание весьма полезно и необходимо для решения ряда оперативно-служебных задач. Очень важно, чтобы сотрудник обладал следующими необходимыми коммуникативными качествами:

- умением быстро устанавливать психологический контакт с незнакомыми людьми и располагать их к себе;
- умением слушать других людей;
- умением понимать состояние, настроение собеседника, подстраиваться;
- умением оказывать психологическое воздействие на людей при осуществлении оперативно-служебной деятельности;
- умением преодолевать психологические барьеры в общении;
- ролевыми умениями. [5]

Кроме общения с представителями преступных слоев общества, потенциальными или реальными преступниками и правонарушителями, сотрудники правоохранительных органов ежедневно вступают во взаимодействие с обычными гражданами. Общение с «мирными» гражданами требует умения расположить человека к себе, завоевать его доверие, установить доверительные взаимоотношения. Известно, что негативный имидж сотрудника полиции среди населения, в частности, порождается их грубостью при общении с гражданами. Поэтому наличие знаний и умений в области коммуникативного взаимодействия и разрешения конфликтных ситуаций выступают одним из важных условий повышения эффективности деятельности личного состава органов внутренних дел. Проведенный анализ статистики мнений граждан о деятельности сотрудников органов внутренних дел указывает на необходимость совершенствования их психологической подготовки к профессиональному общению, умению разрешать конфликты, повышению коммуникативной компетентности различных категорий личного состава, внесению соответствующих изменений в программы подготовки кадров в



ведомственных образовательных учреждениях. Однако на практике изучению столь важных вопросов в процессе прохождения обучения не уделяется должного внимания.

На сотрудниках постоянно лежит ответственность за имидж правоохранительной системы для общества, авторитет сотрудников в глазах граждан, именно поэтому высокий уровень сформированности коммуникативной компетентности важен для сотрудников органов внутренних дел. Даже умный, грамотный юрист, не умеющий преподнести информацию гражданину, устанавливать и поддерживать контакт, убеждать или аргументировать свою точку зрения, представляется стереотипным, малознающим, непрофессиональным, неспособным, грубым или глупым клерком. Коммуникативная компетентность не является врожденной, она социально-обусловленная, ее формированию и развитию способствуют социальный опыт, грамотность, достаточный уровень эмпатии, рефлексии, значительный словарный запас и успешная речевая деятельность (письмо, чтение, аудирование и говорение).

Можно заключить, что проблемы оптимизации коммуникативной компетентности и культуры общения в органах внутренних дел являются одним из наиболее актуальных и давно назревших направлений служебной деятельности. И от того, насколько полно и скоро это будет осуществлено, зависит формирование и становление сотрудника полиции нового времени, способного выполнять стоящие перед правоохранительными органами задачи на высоком профессиональном уровне.

На сотрудниках постоянно лежит ответственность за имидж правоохранительной системы для общества, авторитет сотрудников в глазах граждан, именно поэтому высокий уровень сформированности коммуникативной компетентности важен для сотрудников органов внутренних дел. Даже умный, грамотный юрист, не умеющий преподнести информацию гражданину, устанавливать и поддерживать контакт, убеждать или аргументировать свою точку зрения, представляется стереотипным,

малознающим, непрофессиональным, неспособным, грубым или глупым клерком. Коммуникативная компетентность не является врожденной, она социально-обусловленная, ее формированию и развитию способствуют социальный опыт, грамотность, достаточный уровень эмпатии, рефлексии, значительный словарный запас и успешная речевая деятельность

#### Список литературы

1. Бороздина Г.В. Психология делового общения. - М.: Деловая книга, 2004. - 302 с.
2. Выготский Л.С. Мышление и речь. - М.: 1996. - 306-359 с.
3. Леонтьев А.А. Общение как объект психологического исследования. В кн.: Методологические проблемы в социальной психологии. - М., 1975. - С.116.
4. Худоян, А. А. Тип межличностных отношений у сотрудников с разной степенью выраженности стресса / А. А. Худоян // Современные тенденции развития науки и технологий. — 2016. — № 3. — С. 138-142.
5. Ячин С.Е. Диалог как коммуникативный режим // Человек. - 2001. – №5. - С. 142-148.

УДК 159.9

*И.А. Васильев*

Кузбасский гуманитарно - педагогический институт ФГБОУ ВО «Кемеровский государственный университет», г. Новокузнецк, Россия

Научный руководитель - канд. психол. наук, доцент  
Е.В. Дворцова

### **ВЛИЯНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ТРЕНИНГА НА КОММУНИКАТИВНЫЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ВАЖНЫЕ КАЧЕСТВА ПСИХОЛОГОВ СЛУЖЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА СТАДИИ АДЕПТА**

*Аннотация.* В данной статье представлен краткий обзор методологической основы исследования на тему «Влияние психологического тренинга на коммуникативные профессионально-важные качества психологов служебной деятельности на стадии адепта».

*Ключевые слова.* Коммуникативные профессионально-важные качества; психологи служебной деятельности; психологически тренинг.

Будущий специалист проходит большое количество препятствий на своём пути. Они затрагивают все аспекты личности, так как профессия психолога подразумевает в первую очередь исследование и познание себя, чтобы в последствие помогать другим. Поэтому на стадии адепта психологам нужно как можно больше работать именно с собой и своими профессионально-важными

качествами.

Но, несомненно, из списка этих качества выбивается несколько, которые подходят любому психологу независимо от его направления и специальности. Это коммуникативно профессионально-важные качества.

Коммуникация между людьми – это одна из основ построения взаимоотношений в обществе. С помощью общения люди познают не только друг друга, но и себя. Также коммуникация очень важна при работе с людьми и напрямую будет влиять на эффективность этой самой работы.

Поэтому на стадии адепт, то есть готовности специалиста начать свою профессиональную работу, данная область профессионально-важных качеств должна быть хорошо развита и подготовлена. Но как показывает практика, не все специалисты имеют развитую коммуникацию на должном уровне по окончанию своего обучения.

Данную проблему можно решить различными путями. Наше исследование пойдёт по пути влияния психологического тренинга на данную проблему. Так как тренинг окажет влияние не точечно на одно человека, а сразу на целую группу, которая может помочь каждому её члену в развитии данных профессиональных качеств. Ведь коммуникация сразу с несколькими людьми будет продуктивней, чем один на один.

Объект: профессиональная деятельность психологов служебной деятельности.

Предмет: влияние психологического тренинга на коммуникативные профессионально-важные качества психологов служебной деятельности на стадии адепт.

Гипотеза: психологический тренинг повышает коммуникативные профессионально-важные качества психологов служебной деятельности на стадии адепт.

Цель: исследование влияния психологического тренинга на коммуникативные профессионально-важные качества психологов служебной деятельности на стадии адепт.

Задачи:

1. Провести психологический анализ профессиональной деятельности психологов служебной деятельности.

2. Проанализировать разработанность в научной литературе проблему влияния психологического тренинга на коммуникативные профессионально-важные качества психологов служебной деятельности на стадии адепт.

3. Подобрать методы и методики исследования, описать этапы, обосновать выборку.

4. Разработать эксперимент по исследованию влияния психологического тренинга на коммуникативные профессионально-важные качества психологов служебной деятельности на стадии адепт.

5. Провести первичную диагностику коммуникативных профессионально-важных качеств психологов служебной деятельности на стадии адепт в экспериментальной и контрольной группах.

6. После проведения психологического тренинга провести вторичную диагностику коммуникативных профессионально-важных качеств психологов служебной деятельности на стадии адепт в экспериментальной и контрольной группах.

7. Выявить влияния психологического тренинга на коммуникативные профессионально-важные качества психологов служебной деятельности на стадии адепт.

Методы: теоретический анализ литературы, психодиагностическое тестирование, экспериментальный метод, профессиографирование, метод математико-статистической обработки данных – оценка достоверности отличий (t-критерий Стьюдента).

Методики:

1. «Методика диагностики оценки самоконтроля в общении» М. Снайдера

2. «Методика оценки уровня общительности» В.Ф. Ряховского

3. «Тест коммуникативных умений» Л. Михельсона (адаптация Ю.З.

Гильбуха)

#### 4. «Диагностика доминирующей стратегии психологической защиты» В. В. Бойко

Выборка: 64 студента-психолога специальности «Психология служебной деятельности», из них 25 студентов в экспериментальной группе и 39 в контрольной.

Методологические принципы: научности, детерминизма.

Теоретико-методологическая основа исследования: В своем исследовании мы, в основном, опираемся на труды Г. Берулова, он выделял основные качества психолога такие как: коммуникативные интеллектуальные. В них входит: умение выслушать другого человека, сочувствовать и сопереживать ему, терпимость к недостаткам других, такт, способность логически мыслить, развитие рефлексии, социального интеллекта, эмоциональной устойчивости. Всё это, по его мнению, должен уметь специалист психолог в своей работе [2].

Также изучаю теорию, мы согласились с точкой зрения Р.В. Овчаровой. По её мнению, будущий специалист должен иметь такие навыки как: любознательность, логичность и практичность ума, рефлексивность, эмпатию, потребность в социальном контакте и социальном одобрении, коммуникабельность. Психолог должен иметь все эти составляющие для хорошей и продуктивной работы [3].

Е.А. Климов выделяет как основу для личности человека, работающего психологом, уважительное отношение к себе и своему клиенту, а также благородное стремление помогать людям, в первую очередь умение настраивать с ними контакт [1].

Практическая значимость результатов данного исследования заключается в использовании его результатов психологами и преподавателями обучающимся и работающим по специальности «психология служебной деятельности», высших учебных заведений для разработки и проведения программ развития коммуникативных профессионально-важных качеств у студентов и будущих специалистов. Также результаты могут помочь в построение развивающих мероприятий и коррекционных программ.

## Список литературы

1. Климов, Е.А. Психология профессионала : избр. психол. тр. [Текст] / Е. А. Климов. - М. : Изд-во Моск. психол.-соц. ин-та ; Воронеж : МОДЭК, 2003. - 456 с.
2. Корсунский, Е.А. Развитие психологической проницательности студентов-психологов средствами художественной литературы [Текст] / Е.А. Корсунский, Н.Е. Есманская. - Воронеж : ВЭПИ, 2008. -157 с
3. Овчарова, Р.В. Справочная книга школьного психолога [Текст] / Р.В. Овчарова. - М. : Просвещение, 1996. -352 с.

УДК 159.9

*Е. О. Вьюнова*

Кузбасский гуманитарно-педагогический институт ФГБОУ ВО «Кемеровский государственный университет», г. Новокузнецк, Россия

Научный руководитель - канд. психол. наук, доцент  
Е.В. Дворцова

## ВЛИЯНИЕ РАСКРАСОК-АНТИСТРЕСС НА СТРЕССОУСТОЙЧИВОСТЬ И ТРЕВОЖНОСТЬ СТУДЕНТОВ

*Аннотация.* В данной статье представлен краткий обзор экспериментального исследования на тему «Влияние раскрасок-антистресс на стрессоустойчивость и тревожность студентов».

*Ключевые слова.* Стрессоустойчивость; тревожность; раскраски-антистресс; личностная тревожность; ситуативная тревожность; уровень стрессоустойчивости и тревожности.

В современном, активно развивающемся обществе постоянно возрастают требования к системе образования, качеству подготовки студентов и уровню сформированности их профессиональных компетенций.

В ходе учебной деятельности студенты вуза часто сталкиваются с проблемами, которые могут становиться причиной снижения стрессоустойчивости. В основном это проблемы оптимального и своевременного усвоения программы обучения, отличающейся сложностью понимания феноменов и закономерностей профессии.

Также немаловажную роль в жизнедеятельности студента играет тревожность. Высокий уровень тревожности может отрицательно влиять на успеваемость студента, его активность в учебной деятельности. Поэтому поиск

способов и методов снятия тревожного состояния и повышения стрессоустойчивости является одной из важных проблем для студентов.

Современные психологические исследования, посвященные проблемам стрессоустойчивости и тревожности у студентов направлены на констатацию психологических явлений или установлении взаимосвязи с другими феноменами. Особенность нашего исследования заключается в том, что мы выявим влияние конкретной деятельности, а именно рисования в раскрасках антистресс на повышение стрессоустойчивость и снижение тревожность студентов.

В научном сообществе существует буквально несколько исследований о влиянии антистрессовой раскраски, проведенных на студентах и более взрослых людях. В обоих случаях были получены положительные результаты от использования раскрасок в качестве вспомогательного средства арт-терапии [3].

Таким образом, учитывая актуальность данной проблемы, тема нашего исследования «Влияние раскрасок-антистресс на стрессоустойчивость и тревожность студентов».

Согласно определению первооткрывателя стресса, Г. Селье стрессоустойчивость – это способность сопротивляться негативным воздействиям окружающей среды, стрессорам, возможно с применением различных психологических методов и приемов [1].

В определении тревожности, в рамках данного исследования, мы опираемся на трактовку Р. С. Немова. Он понимает тревожность как постоянно или ситуативно проявляемое свойство человека приходить в состояние повышенного беспокойства, испытывать страх и тревогу в специфических социальных ситуациях [2].

Гипотезой исследования выступило предположение о том, что рисование в раскрасках-антистресс повышает стрессоустойчивость и снижает тревожность студентов.

Целью исследования является исследование влияния раскрасок-

антистресс на стрессоустойчивость и тревожность студентов.

Задачи:

1. Провести психологический анализ стрессоустойчивости и тревожности студентов;

2. Проанализировать в научной литературе разработанность проблемы влияния раскрасок-антистресс на стрессоустойчивость и тревожность студентов;

3. Описать этапы, обосновать выборку, подобрать методы и методики исследования;

4. Разработать эксперимент по исследованию влияния раскрасок-антистресс на стрессоустойчивость и тревожность студентов;

5. Провести первичную диагностику стрессоустойчивости и тревожности у студентов в экспериментальной и контрольной группах;

6. После проведения эксперимента провести вторичную диагностику стрессоустойчивости и тревожности у студентов в экспериментальной и контрольной группах;

7. Выявить влияние раскрасок-антистресс на стрессоустойчивость и тревожность студентов.

Методы: теоретический анализ литературы, психодиагностическое тестирование, экспериментальный метод, метод математико-статистической обработки данных – оценка достоверности отличий (t-критерий Стьюдента).

Методики:

1. Тест самооценки стрессоустойчивости С. Коухена и Г. Виллиансона;

2. Бостонский тест на стрессоустойчивость;

3. Методика измерения уровня тревожности Тейлора;

4. Шкала реактивной (ситуативной) и личностной тревожности Ч. Д. Спилбергера и Ю. Л. Ханина.

Выборка: 31 студент, из них 11 студентов в экспериментальной группе и 20 в контрольной.

Основные результаты экспериментального исследования: для выявления



влияния раскрасок-антистресс на стрессоустойчивость и тревожность студентов нами был составлен квазиэкспериментальный план исследования для двух эквивалентных групп с предварительным и итоговым тестированием, согласно которому расчет оценки достоверности при помощи t-критерия Стьюдента осуществлялся по дельта-показателям входной и выходной диагностики контрольной и экспериментальной групп. Данные расчеты представлены в таблице 1.

Таблица 1. - Эффективность влияния раскрасок-антистресс на стрессоустойчивость и тревожность студентов

Авторы	С. Коухен Г. Виллмансон (КВ)	Бостонский (Б)	Спилберг Ханнин	Тейлор		С. Коухен Г. Виллмансон	Бостонский	Спилберг Ханнин	Тейлор						
Экспериментальная группа															
Шкалы	С до	С до	СТ до	ЛТ до	Т до	С после	С после	СТ после	ЛТ после	Т после	ΔС (КВ)	ΔС (Б)	ΔСТ	ΔЛТ	ΔТ
Ср. арифм	20,82	23,55	16,73	40,82	15,64	19,73	21,36	13,64	37,91	14,27	-1,09	-2,18	-3,09	-2,91	-1,36
Ср. кв. откл.	2,6	12,9	8,75	12,38	12,44	3,23	9,43	9,1	11,37	12,26	2,3	4,12	4,21	6,47	2,8
Контрольная группа															
Шкалы	С до	С до	СТ до	ЛТ до	Т до	С после	С после	СТ после	ЛТ после	Т после	ΔС (КВ)	ΔС (Б)	ΔСТ	ΔЛТ	ΔТ
Ср. арифм	21,15	24,5	19,15	39,8	19,7	20	24,3	17,65	38	19,65	-1,15	-0,20	-1,5	-1,8	-0,05
Ср. кв. откл.	2,81	8,37	8,72	11,42	11,04	2,55	8,19	7,21	10,8	10,5	1,27	1,77	2,78	2,59	2,09
t-критерий Стьюдента											0,08	-1,52	-1,13	-0,54	-1,36
p-уровень значимости											-	-	-	-	-

Согласно таблице 1, можно сделать вывод о том, что не было выявлено статистически значимых различий при помощи t-критерия Стьюдента между дельта значениями по показателям стрессоустойчивости, личностной и ситуативной тревожности и тревожности в контрольной и экспериментальной группах. В таком случае мы можем сделать вывод, что рисование в раскрасках антистресс не повлияло на стрессоустойчивость и тревожность студентов. Отсутствие влияния на стрессоустойчивость и личностную тревожность может быть связано с тем, что довольно устойчивые психологические явления, которые не поддаются влиянию кратковременных факторов.

Таким образом, полученные результаты свидетельствуют об опровержении гипотезы о том, что рисование в раскрасках-антистресс повышает стрессоустойчивость и снижает тревожность студентов.

Мы предполагаем продолжить данное исследование в направлении повышения контроля дополнительных переменных и увеличения внутренней валидности.

Практическая значимость данного исследования заключается в том, что разработанная программа использования раскрасок-антистресс может быть включена в программы оптимизации психических состояний и использоваться студентами, психологами и преподавателями высших учебных заведений для профилактики и снижения стрессоустойчивости и повышенной тревожности у студентов, что в целом будет обеспечивать поддержание оптимального уровня психологического здоровья обучающихся.

#### Список литературы

1. Жилина Е. А. Взгляд психологов на раскраску анти-стресс / Е. А. Жилина // журнал Санкт-Петербургский образовательный вестник – 2016 - Текст: электронный – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vzglyad-psihologov-na-raskrasku-anti-stress> - (Дата обращения: 19.05.2022)
2. Немов Р. С. Психология. Кн. 3. Психодиагностика. / Р. С. Немов – М.: ВЛАДОС – 2016. - 632 с. – Текст: непосредственный
3. Селье Г., Очерки об адапционном синдроме. / Г. Селье // Перевод с англ. В. И. Кандрора и А. А. Рогова; Ред. и вступ. статья [с. 5-34] проф. М. Г. Дурмишьяна. - Москва: Медгиз, 1960. - 254 с. – Текст: непосредственный

УДК 159.9

*А.В. Губарева*

Кузбасский гуманитарно-педагогический институт ФГБОУ ВО «Кемеровский государственный университет», г. Новокузнецк, Россия

Научный руководитель - канд. психол. наук, доцент  
Е.В. Дворцова

### ВЛИЯНИЕ РЕЛАКСАЦИОННЫХ УПРАЖНЕНИЙ НА ТРЕВОЖНОСТЬ У СТУДЕНТОВ

*Аннотация.* Данная статья представляет собой обзор результатов экспериментального исследования по теме «Влияние релаксационных упражнений на тревожность у студентов». Раскрывается сущность понятия «Тревожность», рассмотрен теоретический материал по предмету воздействия релаксационных упражнений на психику обучающихся в высшей школе. Приведены результаты применения математико-статистической обработки данных по оценке достоверности отличий по критерию Стьюдента.

*Ключевые слова.* Тревожность; релаксационные упражнения; эксперимент; учебно-профессиональная деятельность студентов.

Период студенчества является очень важным и насыщенным, ярким по эмоциональной составляющей этапом становления личности. Именно в этом возрастном этапе могут происходить абсолютно неожиданные и сложные события, способствующие созданию и закреплению различных эмоциональных состояний. Одним из таких, по-нашему мнению, важным состоянием выступает тревожность, которая зарождается по многочисленным причинам: требования образовательного учреждения, наличие многочисленных социальных связей, страх за свое будущее, различные негативные мысли о самореализации и профессиональном становлении.

В настоящее время наблюдается тенденция к тому, что много молодых людей неблагополучно адаптируются к условиям высшего образования, в результате чего отчисляются или относятся к обучению безответственно, попустительски. Такие явления мы называем результатом длительного переживания тревожности и отсутствия практических способов ее преодоления у будущих специалистов.

В нашем исследовании мы выдвинули гипотезу о том, что релаксационные упражнения снижают тревожность студентов.

Методами исследования стали анализ теоретической литературы, психодиагностическое тестирование, эксперимент, метод математико-статистической обработки (t-критерий Стьюдента).

Для получения эмпирических результатов мы использовали следующие методики:

- «Шкала реактивной (ситуативной) и личностной тревожности», Ч. Д. Спилбергер (адаптация, модификация Ю. Л. Ханина);
- Методика измерения уровня тревожности, Дж. Тейлор (адаптация В. Г. Норакидзе);
- Интегративный тест тревожности (А. П. Бизюк, Л. И. Вассерман, Б. В. Иовлев).

Выборку исследования составили 30 студентов Кузбасского гуманитарно-педагогического института Кемеровского государственного университета.

При анализе научной литературы мы определили, что имеются некоторые исследования, направленные на изучение влияния релаксационных упражнений на тревожность у студентов. Итогом данных научных трудов является описание использования различных психофизиологических методов, направленных на достижение релаксации, на психику молодых людей во время их профессионального образования в высшем учреждении. При грамотном синтезировании профессионального обучения с приемами психофизиологической релаксации можно достигнуть оптимального эффекта образовательного процесса, улучшить адаптацию и эмоциональное состояние молодых людей в высшей школе [1, 3].

В качестве рабочего определения тревожности в нашей работе мы используем предложенную Ч. Д. Спилбергером трактовку: тревожность представляет собой особое состояние, выражающееся в повышенной эмоциональной напряженности, сопровождающейся страхами, беспокойством, опасениями, препятствующими нормальной деятельности или общению с людьми. Тревожность разделяется на ситуативную (связанную с какой-либо ситуацией) и личностную (выражающейся в качестве устойчивого свойства личности) [2].

Для достижения цели исследования нами была реализована входная диагностика тревожности у студентов, составлена и проведена программа релаксационных упражнений и осуществлена выходная диагностика. В дальнейшем, с использованием t-критерия Стьюдента мы сравнили полученные показатели, вследствие чего сделали выводы для проверки гипотезы.

Согласно математико-статистической обработке данных (оценке достоверности отличий по t-критерию Стьюдента) по результатам методики «Шкала реактивной (ситуативной) и личностной тревожности», Ч. Д. Спилбергер (адаптация, модификация Ю. Л. Ханина) в экспериментальной группе произошли изменения. Полученное эмпирическое значение ситуативной

тревожности ( $t_{\text{эмп.}} = -2,47$ ) больше критического ( $t_{\text{крит.}} = 2,14$ ,  $p \leq 0,05$ ). Значение личностной тревожности ( $t_{\text{эмп.}} = -4,33$ ) больше критического ( $t_{\text{крит.}} = 2,14$ ,  $p \leq 0,01$ ).

По результатам методики измерения уровня тревожности, Дж. Тейлор (адаптация В. Г. Норакидзе) в экспериментальной группе произошли изменения. Полученное эмпирическое значение тревожности ( $t_{\text{эмп.}} = -4,24$ ) больше критического ( $t_{\text{крит.}} = 2,14$ ,  $p \leq 0,01$ ).

Согласно анализу результатов интегративного теста тревожности (А. П. Бизюк, Л. И. Вассерман, Б. В. Иовлев) в экспериментальной группе имеются изменения. Полученное эмпирическое значение личностной тревожности ( $t_{\text{эмп.}} = -2,57$ ) больше критического ( $t_{\text{крит.}} = 2,14$ ,  $p \leq 0,05$ ). Для показателя ситуативной тревожности по данной методике не было выявлено значимых различий.

Следовательно, релаксационные упражнения повлияли на снижение тревожности у студентов экспериментальной группы по сравнению с контрольной группой. Выдвинутая гипотеза о том, что релаксационные упражнения снижают уровень тревожности, нашла свое подтверждение.

Данные проведенного исследования предоставляют возможность практическим психологам разработать программы, направленные на снижение тревожности у студентов.

#### Список литературы

1. Аллянов, Ю. Н. Коррекция функционального состояния студентов в период экзаменационной сессии : монография [Текст] / Ю. Н. Аллянов, И. А. Батракова, Е. В. Филатова. – Москва : Финансовый университет, 2013. – 80 с. – ISBN 978-5-7942-1061-3.
2. Городецкая, И. В. Исследование ситуативной и личностной тревожности студентов [Электронный ресурс] / И. В. Городецкая, Н. Ю. Коневалова, В. Г. Захаревич // Вестник Витебского государственного медицинского университета. – 2019. – № 5. – С. 120-127. – Режим доступа : <https://cyberleninka.ru/article/n/issledovanie-situativnoy-i-lichnostnoy-trevozhnosti-studentov>? (дата обращения: 07.02.2022).
3. Зиналиева, Н. К. Влияние релаксационных методик на психологическое состояние человека [Электронный ресурс] / Н. К. Зиналиева, А. Е. Нартова. – Текст : электронный // Вестник Брянского государственного университета. – 2013. – № 1. – С. 169-172. – Режим доступа : <https://cyberleninka.ru/article/n/vliyanie-relaksatsionnyh-metodik-na-psihologicheskoe-sostoyanie-cheloveka>? (дата обращения: 17.02.2022).

УДК 159.96

К. Ю. Губкина

Кузбасский гуманитарно-педагогический институт ФГБОУ ВО  
«Кемеровский государственный университет», г. Новокузнецк, Россия

Научный руководитель - канд. психол. наук

И.А. Чувашова

## **АУТОДЕСТРУКТИВНОЕ ПОВЕДЕНИЕ ПОДРОСТКОВ**

***Аннотация.** В статье рассматривается понятие аутодеструктивного поведения. Освещается проблематика данного вида поведения. Большое место в работе занимает рассмотрение особенностей проявления аутодеструктивного поведения у детей в подростковом возрасте.*

***Ключевые слова.** Аутодеструктивное поведение; проблемы психологического характера; саморазрушение; самоповреждение, подростковый возраст.*

Актуальность данного исследования заключается в том, что одним из следствий отрицательных социальных и экономических явлений становится значительный рост числа людей, склонных к самоповреждающему поведению.

Тревожно, что в зоне риска находятся дети подросткового возраста, подверженные такой форме девиантного поведения как аутодеструктивное. Последствия такого поведения, в свою очередь, угрожают полноценному, разностороннему и психологически здоровому развитию и целостности личности субъекта. Свойственные этой возрастной категории трудности саморегуляции находят свое выражение в импульсивности, тревожности, проблемах самооценки и управления эмоциями [3].

Аутодеструктивное поведение – это наиболее опасные виды социально-поведенческих отклонений. Данное поведение связано с различными видами самотравматизма: начиная от действий с повышенным риском, которые имеют цель заполучить новые ощущения и эмоции, до суицидальных актов [2].

Такая форма девиантного поведения – довольно сложный феномен, который сопровождается угрозой жизни, физическому или психологическому здоровью личности.

Выделяют несколько форм аутодеструктивного поведения:

1. Суицидальная форма – считается одной из самых опасных.

2. Расстройство пищевого поведения (РПП) – проявляется в виде анорексии или булимии, развивается в результате индивидуальных особенностей характера субъекта.

3. Аддитивное аутодеструктивное поведение – проявляется в возникновении химической, экономической или информационной зависимости, (например, запрещённые наркотические и опьяняющие вещества, интернет-зависимость).

4. Фанатизм – деятельность, характеризующаяся чрезмерной вовлечённостью человека в спорт, музыку, различные культуры и т.д.

5. Виктимная форма – это действия одного человека, направленные на побуждение другого к совершению поступка, не соответствующего общественным нормам.

6. Экстремальная деятельность – это деятельность, несущая угрозу здоровью и жизни.

Рассмотрев виды и предположительные факторы развития аутодеструктивного поведения в подростковом возрасте, нужно помнить о том, что в основе каждой из форм данного отклонения, лежат определённые качества личности каждого отдельного человека.

В современной психологии единое понимание личности отсутствует. Однако большинство исследователей считает, что личность – это пожизненно формирующаяся и индивидуально своеобразная совокупность черт, определяющих стиль мышления определённого человека, строй её чувств и поведения.

В основе личности лежит её структура – связь и взаимодействие устойчивых сторон личности: способностей, темперамента, характера, волевых качеств, эмоций и мотивации.

На дальнейшее формирование личностных качеств человека влияют следующие аспекты: условия проживания, в которых растёт ребёнок; воспитательные меры, которые к нему предпринимаются; взаимоотношения в

социуме; тяжело перенесённые заболевания.

Цель: теоретический анализ проблемы аутодеструктивного поведения подростков.

Рассмотрим каждую форму аутодеструктивного поведения более подробно:

1. Суицидальная форма. Признаками суицидальных наклонностей у подростков могут быть:

- повышенная эмоциональная «привязчивость» – такой подросток может быть слишком заиклен на своих родственниках и друзьях;

- бескомпромиссность – такие подростки часто не умеют, либо не желают идти на компромисс между своими желаниями и обстоятельствами окружающих их;

- ригидность – то есть твёрдость и неподатливость характера по отношению к каким-либо обстоятельствам;

- пессимизм;

- заниженная или неустойчивая самооценка и т.д.

2. Расстройство пищевого поведения (РПП). Точные причины РПП не изучены в полной мере, однако считается, что именно генетическая предрасположенность и психологические травмы стоят в начале списка факторов.

Расстройства также могут возникнуть под общественным давлением, в результате буллинга со стороны сверстников, а также в следствие желания быть похожими на определённых медийных лиц, моделей, спортсменов и т.д.

3. Аддиктивное поведение. Клинические психологи уверены, что факт наличия у родителей того или иного вида аддикции можно отнести к главному фактору возникновения аналогичной аддикции у ребенка. Также выделяют следующие факторы формирования аддикции:

- неблагоприятная психологическая обстановка в семейной среде;

- отсутствие эмоциональной привязанности к родителям;

- неудачная социализация и трудности в адаптации к новым условиям;



- неустойчивость психики;
- длительное нахождение в ситуации стресса;
- склонность не решать проблемы, а уходить от них;
- безнадзорность, склонность к бродяжничеству и противоправным действиям.

4. **Фанатизм** – это «слепое» следование каким-либо убеждениям с обязательным навязыванием этих убеждений другим; характеризуется отсутствием критического восприятия своих убеждений.

Фанатическое поведение характерно для некоторых типов личности:

- неуверенных в себе;
- испытывающих потребность в подчинении кому-либо;
- имеющих трудности в самореализации;
- не доверяющих окружающим и самому себе;
- необразованных, верящих в мифы, предрассудки, испытывающих иррациональный страх;
- не имеющих собственных идеалов, представлений, вкусов и т. д.

5. **Виктимность** – это предрасположенность человека быть жертвой.

При этом различается социальная предрасположенность, где вероятность стать жертвой зависит от криминогенной обстановки региона, а также психологическая виктимность, когда характерологические и личностные черты, приобретенные вследствие воспитания или полученных психологических травм, способствуют провоцирующему поведению.

Воспитание и пережитые детские психотравмы являются для появления комплекса жертвы. Наиболее высок риск развития виктимного поведения у жертв насилия, которым никто не оказал помощь и поддержку, не была проведена психотерапия или же все близкие приняли сторону насильника и обвинили в случившемся жертву.

6. **Экстремальная деятельность.** Единого мнения психологов о феномене рискованного поведения не существует. Одна точка зрения говорит о риске как о состоянии удовольствия, ситуации создания искусственного смысла жизни,

другая – как о варианте скрытого самоубийства, т.е. как о саморазрушающем (аутодеструктивном) поведении.

Факторами возникновения тяги к экстремальной деятельности принято считать:

- генетику;
- социальную среду;
- воспринимаемое окружение;
- личностные характеристики;
- ценности, интересы и убеждения [1].

На основании приведенных выше теоретических данных можно сделать вывод об актуальности профилактики аутодеструктивного поведения в подростковом возрасте.

#### Список литературы

1. Амбрумова А.Г., Трайнина Е.Г. К вопросу о саморазрушающем поведении подростков [Текст] // Саморазрушающее поведение у подростков. 1991. С. 29 - 36
2. Польская, Н. А. Аутодеструктивное поведение в подростковом и юношеском возрасте. Консультативная психология и психотерапия. 2015; 23 (4): 176–90).
3. Польская, Н. А. Феноменология и функции самоповреждающего поведения при нормативном и нарушенном психическом развитии [Текст] // автореферат дис. доктора психологических наук : 19.00.04 / [Место защиты: С.-Петербург. гос. ун-т]. - Москва, 2017.

УДК 159.9

*Л.Н. Гугова*

Кузбасский гуманитарно-педагогический институт ФГБОУ ВО «Кемеровский государственный университет», г. Новокузнецк, Россия

Научный руководитель - канд. психол. наук, доцент  
Е.В. Дворцова

### ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ ИССЛЕДОВАНИЯ МОТИВАЦИИ И ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ У ПСИХОЛОГОВ СЛУЖЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА СТАДИИ АДЕПТА

*Аннотация.* В данной статье представлен краткий обзор теоретико-методологических предпосылок исследования мотивации и эмоционального выгорания у психологов служебной деятельности на стадии адепта.

*Ключевые слова.* Мотивация; эмоциональное выгорание; учебно-профессиональная деятельность психологов; стадии профессионализации; стадия адепта.

Одной из важных проблем, стоящих перед системой образования в России, является профессиональное самоопределение и становление молодых специалистов. В современное время все еще велик процент выпускников, которые после окончания высшего учебного заведения либо не трудоустраиваются по направлению полученной специальности, либо сталкиваются с трудностями адаптации на рабочем месте и увольняются, не пройдя испытательный срок. На наш взгляд, данная проблема находит себя в низкой мотивации к самореализации в получаемой профессии и в интенсивных эмоциональных переживаниях, испытываемых во время освоения компетенций в высшей школе.

Частными вопросами становления и адаптации специалистов-психологов мы называем недостаточный уровень мотивации с первых курсов их обучения для преодоления трудностей, эмоциональной насыщенности студенческой жизни и разрешения тех противоречий, которые предъявляются к студентам-психологам современными особенностями образования. Результатами последнего являются проявления эмоционального выгорания уже на стадии адепта.

Гипотезой нашего исследования выступило предположение о том, что существует взаимосвязь мотивации и эмоционального выгорания у психологов служебной деятельности на стадии адепта, а именно: чем выше мотивация, тем ниже эмоциональное выгорание.

Задачи исследования:

1. Провести психологический анализ учебно-профессиональной деятельности психологов служебной деятельности на стадии адепта.
2. Проанализировать разработанность в научной литературе проблемы мотивации и эмоционального выгорания у психологов служебной деятельности на стадии адепта.
3. Охарактеризовать выборку и этапы исследования; описать методы и методики исследования.
4. Продиагностировать мотивацию у психологов на стадии адепта.

5. Провести диагностику эмоционального выгорания у психологов служебной деятельности на стадии адепта.

6. Провести корреляционный анализ взаимосвязи мотивации и эмоционального выгорания у психологов служебной деятельности на стадии адепта.

Методы исследования: метод теоретического анализа литературы, профессиографический анализ, психодиагностическое тестирование, методы математико-статистической обработки данных (корреляционный анализ Пирсона).

Методики: 1) диагностика мотивации достижения успеха Т. Элерса; 2) диагностика мотивации избегания неудач Т. Элерс; 3) методика оценки трудовой мотивации В. И. Герчикова; 4) опросник «Профессиональное выгорание» Н. Е. Водопьяновой, Е. С. Старченковой; 5) методика диагностики уровня эмоционального выгорания В. В. Бойко.

Выборка: 40 студентов специальности «Психология служебной деятельности», обучающихся в КГПИ КемГУ (27 девушек и 13 юношей).

Профессия профессионального психолога начинает появляться в конце XIX века, с развитием психиатрии. В послевоенные годы XX века активно зарождаются разнообразные направления психологии, предлагающие широкий спектр работы с психикой человека. В XXI веке повысилась социальная значимость профессиональной психологической деятельности. Целями труда психолога могут быть гностические (изучение и предсказывание поведения, эмоций и мыслей людей), преобразующие (изменение поведения, эмоций и мыслей людей) и изыскательные (разработка методологии исследования, диагностических методик). К задачам относятся исследование психических явлений, их обследование диагностическими методиками и преобразование для коррекции и развития. К основным профессиональным действиям относят: установление доверительных и безопасных взаимоотношений, структурирование процесса достижения цели, сбор информации, выдвижение гипотез, определение желаемого результата, разработка альтернативных

решений, расширение поведенческого репертуара, разработка подробной программы действий, составление психологического заключения, разработка практических рекомендаций. Степень проблемности трудовых ситуаций психологов-адептов – низкая, без наличия экстремальных ситуаций, вызывающих угрозу здоровью и жизни. Социально-психологические условия среды: степень коллективности учебно-профессиональной деятельности будущих специалистов-психологов – высокая, поскольку студенты учатся в группах, в микрогруппах посещают практику по получению профессионального опыта и знаний, часто взаимодействуют с кафедрой вуза. Требования к профессионально-важным качествам: уравновешенность и подвижность нервных процессов. Мыслительные свойства – наличие развитого словесно-логического и абстрактного мышления, обладание развитым социальным и эмоциональным интеллектом, что обеспечит высокую эффективность работы при взаимодействии с одноклассниками и преподавателями. Аттентивные свойства – длительная концентрация и умеренная переключаемость внимания. Мнемические свойства – большой объем памяти для продолжительного сохранения материала, высокая точность и скорость его воспроизведения. Психомоторные свойства характеризуются осознанностью и точностью движений для контроля позы, мимики. Эмоционально-волевая регуляция особо важный компонент для деятельности психолога на стадии адепта, поскольку именно эмоциональные реакции, эмпатия и эмоциональный интеллект в дальнейшем способствуют эффективной психологической работе. Будущий психолог также должен обладать внятной речью, развитой общительностью, эрудированностью. Среди сенсорных и перцептивных свойств важными выступают слуховое и зрительное восприятие. Имажинитивные свойства важны для построения гипотез при исследовательской работе, планировании и отчетной практической деятельности [1].

На сегодняшний день вопрос достижения человеком цели и его стремления к выдающимся результатам стоит достаточно остро. Согласно

мнению А. Маслоу, мотивом человеческой деятельности выступают потребности. Чаще всего мотивация, как психологическое явление, изучается в совокупности с трудом. Мотивация сотрудников, как тема для научных исследований, развивалась с середины 20 века, являясь следствием возрастающей роли индустриализации в обществе. Ученый, ставший одним из первых, изучавших мотивацию человека в процессе труда, стал Д. Мак Грегор. В его понимании существует два вида мотивации: мотивация, основанная на желании избежать наказания, и мотивация, основанная на желании достичь результата. Похожий подход к пониманию мотивации предлагает Т. Элерс, который определяет две составляющие данного явления: стремление к успеху и боязнь, избегание неудачи. Мотивация достижения успеха понимается в качестве активной жизненной позиции, помогающей человеку преодолевать трудности и, соответственно, развиваться. Мотивация избегания неудачи по Т. Элерсу – стремление в любой ситуации действовать так, чтобы избежать неуспеха, особенно если результаты деятельности воспринимаются и оцениваются другими людьми [4]. В настоящее время у специалистов по управлению популярностью пользуется теория В. И. Герчикова. В его типологической концепции заложены пять типов трудовой мотивации. Мотивационные типы устойчивы в течение продолжительного периода времени, они не зависят от быстро меняющихся потребностей индивида. В. И. Герчиковым было выделено пять типов трудовой мотивации: инструментальный, профессиональный, патриотичный, хозяйский, избегательный. Каждый из этих типов имеет свои характерологические особенности, отражающиеся в подходе сотрудника к деятельности [5].

Поскольку для психологов служебной деятельности велика вероятность работы с людьми в чрезвычайных ситуациях, то характерным последствием рассматриваемой сферы деятельности может стать эмоциональное выгорание.

На стадии адепта эмоциональное выгорание выражается в таких проявлениях, как ощущение постоянной усталости от чрезмерно учебной нагрузки, невозможности отдохнуть, негативное отношение к учебе как

таковой, невысокое мнение об учебном заведении и о своем обучении в целом, сомнения в собственной эффективности как студента и в своих способностях справляться с учебными задачами. Данное понимание рассматриваемого феномена исходит из классического определения эмоционального выгорания, которая создана и введена в научный мир К. Маслач. Рассматриваемая модель эмоционального выгорания, состоит из эмоционального истощения, деперсонализации и редукции личностных отношений. К похожим выводам пришла Е. Н. Водопьянова. Она рассматривала выгорание как личностную деструкцию, состоящую из личностных переживаний, связанную с эмоциональной пресыщенностью, большим количеством межличностных контактов и высокой когнитивной нагрузкой [2].

Эмоциональная и мотивационная сферы будущих психологов – это важный аспект их профессионального становления. Эмоциональная сфера – важный компонент профессионально-важных качеств, специфичный инструмент работы психолога. Эмоциональное выгорание связано со стремлением студентов к хорошей успеваемости, повышенной стипендии, неправильно организованной работе с учебным материалом, организационных и профессиональных стрессов. Рассматриваемый феномен в период обучения воздействует на личность студента, подрывая его здоровье и желание успешно учиться и в перспективе мотивационный интерес к профессии [3].

#### **Список литературы**

1. Белобрыкина, О. А. Диагностические возможности профессиограммы в профконсультировании (на примере профессии «Психолог») [Текст] / О. А. Белобрыкина // Сибирский педагогический журнал. – 2014. – № 5. – С. 116-122.
2. Водопьянова, Н. Е. Психология управления персоналом. Психическое выгорание : учебное пособие для академического бакалавриата [Текст] / Н. Е. Водопьянова, Е. С. Старченкова. – 3-е изд., испр. и доп. – Москва : Издательство Юрайт, 2018. – 299 с. – ISBN 978-5-534-07711-7.
3. Горшков, Е. А. Исследование синдрома эмоционального выгорания у студентов-старшекурсников / Е. А. Горшков, В. И. Косоногова. – Текст : непосредственный // Молодой ученый. – 2015. – № 23.2 – С. 51-55.
3. Рожков, Е. М. Мотивация достижения успеха и избегания неудач в работах отечественных и зарубежных ученых [Текст] / Е. М. Рожков // Современная наука. – 2014. – № 3. – С. 44-46.
4. Хандус, М. Ю. Применение концепции В. И. Герчикова в системе мотивации персонала [Текст] / М. Ю. Хандус // Вестник магистратуры. – 2017. – № 2-2. – С. 144-146.

УДК 159.9

*А.А. Дорофеева*

Кузбасский гуманитарно-педагогический институт ФГБОУ ВО «Кемеровский государственный университет», г. Новокузнецк, Россия

Научный руководитель - канд. психол. наук, доцент

Е.В. Дворцова

## **СКЛОННОСТЬ К АГРЕССИВНОМУ ПОВЕДЕНИЮ У СОТРУДНИКОВ МВД РОССИИ С РАЗНОЙ СТЕПЕНЬЮ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ**

*Аннотация.* В данной статье представлен краткий обзор методологической основы исследования на тему «Склонность к агрессивному поведению у сотрудников МВД России с разной степенью эмоционального выгорания».

*Ключевые слова.* Агрессивное поведение; склонность к агрессивному поведению; эмоциональное выгорание; профессиональная деятельность; сотрудники МВД.

Профессия сотрудника МВД относится к типу профессии «человек-человек» и «человек-знак». Сотрудники МВД напрямую работают с людьми и с различными видами законов, приказов, распоряжений, отчетами и многими другими видами документации. Предметом профессии являются человеческие взаимоотношения и их нормативно-правовая регламентация. Сотрудники МВД обеспечивают соблюдение прав и законов гражданами страны [2].

Деятельность сотрудников МВД четко определена существующим уставом и законодательством государства, но выделяется высокая степень проблемности профессиональных ситуаций, поскольку могут возникать конфликтные ситуации с подозреваемыми, правонарушителями, гражданами, коллегами и начальством. Имеется вероятность работы в условиях с риском для жизни сотрудников, в которых им приходится сталкиваться с опасными преступниками.

Следует отметить, что условия работы сотрудников МВД предполагают экстремальные ситуации, связанные с риском здоровью и жизни, сама деятельность характеризуется соблюдением субординации, наличием властных полномочий, сильной регламентированностью.

Сотрудники МВД имеют ненормированный рабочий день. При внезапных



чрезвычайных ситуациях они вызываются на работу в обязательном порядке.

Характер профессиональной деятельности у сотрудников МВД в силу своей эмоциональной напряженности, частому взаимодействию с правонарушителями и необходимостью моментально принимать решения, часто приводит к появлению агрессивного поведения [1]. Сотрудник сам не замечает, как становится более иррациональным в принятии решений и поддается негативным чувствам, что в свою очередь отрицательным образом сказывается на результативности труда. Агрессия является эмоциональной ситуативной реакцией на стрессоры и поэтому предоставляет собой неразделимую часть эмоциональных переживаний сотрудников в их профессиональной деятельности [4].

Профессиональная деятельность сотрудников МВД, относится к группе профессий с повышенной моральной ответственностью за здоровье и жизнь граждан, общества в целом [2]. Высокий риск возникновения чрезвычайных ситуаций, несущих угрозу здоровью и жизни; работа с огнестрельным оружием, высокие требования к психологическим особенностям служащих, к результатам их деятельности влияет на эмоциональную составляющую сотрудника, вследствие чего, у него может отмечаться высокая вероятность развития эмоционального выгорания. Также следует отметить и то, что степень выраженности эмоционального выгорания, напрямую сказывается на эмоциональном реагировании сотрудника на стрессовые ситуации, что может найти выражение в агрессивном поведении [3].

Из-за специфичности своей деятельности, сотрудникам МВД необходимо справляться со всеми внутренними и внешними факторами, которые препятствуют их профессиональной деятельности и с ней и безопасности граждан. Наличие эмоционального выгорания и агрессивного поведения у сотрудников МВД делают проблему исследования одной из наиболее актуальных проблем современного мира, важной теоретической и практической задачей [3].

Изучая научную литературу, можно увидеть, что вопросом

эмоционального выгорания и агрессивного поведения уделяется значительное внимание, но при этом тема: «склонность к агрессивному поведению у сотрудников МВД России с разной степенью эмоционального выгорания», нуждаются в дополнительных исследованиях.

Объект: профессиональная деятельность сотрудников МВД.

Предмет: склонность к агрессивному поведению у сотрудников МВД с разной степенью эмоционального выгорания.

Гипотеза:

Сотрудники МВД с разной степенью эмоционального выгорания отличаются по уровню склонности к агрессии и насилию, склонности к прямой вербальной агрессии и уровню несдержанности, а именно при высоком уровне эмоционального выгорания у сотрудников МВД выше уровень склонности к физической агрессии, вербальной агрессии и несдержанности.

Цель: исследование склонности к агрессивному поведению у сотрудников МВД с разной степенью эмоционального выгорания.

Задачи:

1. Проанализировать разработанность в литературе проблемы склонности к агрессивному поведению сотрудников МВД с разной степенью эмоционального выгорания.

2. Провести психологический анализ профессиональной деятельности сотрудников МВД

3. Охарактеризовать этапы исследования, обосновать выборку.

4. Подобрать методы и методики исследования

5. Провести диагностику агрессивного поведения у сотрудников МВД.

6. Исследовать эмоциональное выгорание у сотрудников следственного МВД.

7. Выявить склонности к агрессивному поведению у сотрудников МВД с разной степенью эмоционального выгорания.

Методы исследования: теоретический анализ литературных источников, профессиографический анализ деятельности, психодиагностическое

тестирование, математико-статистическая обработка данных (коэффициент корреляции Пирсона).

Методики исследования:

1. Опросник «Профессиональное выгорание» в адаптации Н. Е. Водопьянова, Е. С. Старченкова.
2. Методика диагностики уровня «Эмоционального выгорания личности» В. В. Бойко.
3. Методика «Агрессивное поведение» Е.П. Ильина и П.А. Ковалева
4. Методика склонности к отклоняющему поведению (А.Н. Орел).

Выборка: 50 сотрудников МВД России, в возрасте от 24 до 50 лет.

Методологические принципы: научности, детерминизма.

Теоретико-методологическая основа: В. В. Бойко, В. М. Волобаев, М. В. Гамезо, В. Н. Князев, Д. В. Ковпак, Е. В. Котова, Ю. Ю. Красикова, А. В. Молокоедов, В. М. Михайлова, А.В. Озерова, Е.А. Ракицкая, Ю. Л. Старченко, Е. И. Чердымова, Т. В. Черникова, А.В. Шагарова, И.В. Ярошенко.

Практическая значимость исследования состоит в том, что его результаты могут быть использованы психологами служебной деятельности в системе психологического обеспечения профессиональной деятельности при подготовке сотрудников МВД к несению службы и повышению эффективности профессиональной деятельности. Кроме того, результаты исследования могут быть полезными в разработке мероприятий по профилактике профессионального выгорания, в создании тренингов по коррекции агрессивного поведения у сотрудников МВД.

#### Список литературы

1. Бойко, В. В. Синдром «эмоционального выгорания» в профессиональном общении / В. В. Бойко. - Санкт-Петербург. : Сударыня, 1999. – 28 с ISBN 5-87499-048-8 – Текст : непосредственный.
2. Коданева, М. С. Профессионально важные качества сотрудников уголовно-исполнительной системы как условие формирования их профессиональной компетентности / М. С. Коданева // Вестник института: преступление, наказание, исправление. – 2010. – № 12. – С. 44-49. – ISSN 2076-4162. – Текст : электронный. – URL: <https://e.lanbook.com/journal/issue/289280> (дата обращения: 06.10.2022).

3. Молокоедов, А. В. Эмоциональное выгорание – в профессиональной деятельности : монография / А. В. Молокоедов, И. М. Слободчиков, С. В. Удович. – Москва : Левъ, 2018. – 250 с. – ISBN 978-5-91914-040-5. – Текст : непосредственный.

4. Реан, А. А. Агрессия и агрессивность личности : учебное пособие / А. А. Реан. – Санкт-Петербург : Речь, 2002. – 347 с. – Текст : непосредственный.

УДК 159.9

*М.Д. Жданова*

Кузбасский гуманитарно-педагогический институт ФГБОУ ВО «Кемеровский государственный университет», г. Новокузнецк, Россия

Научный руководитель – доктор биол. наук, доцент  
Л.А. Проскурякова

## **ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ УЧЕБНОГО ЗАНЯТИЯ НА ТЕМУ: «ТЕХНОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ ИНДИВИДУАЛЬНОСТИ»**

*Аннотация:* в данной статье охарактеризован психолого-педагогический анализ учебного занятия, показаны конкретные приемы работы со студентами, которые позволяют достичь необходимого результата.

*Ключевые слова.* Психолого-педагогический анализ; студенты; учебное занятие.

При подготовке студентов по специальности «Психология служебной деятельности» студенты проходят производственную практику, в рамках которой осуществляют психолого-педагогический анализ учебного занятия по заранее представленной схеме.

Во время данной деятельности студенты должны закрепить и отработать способность осуществлять пропаганду психологических знаний среди сотрудников, военнослужащих и служащих, а также преподавать дисциплины (модули) в области психологии в организациях, осуществляющих образовательную деятельность.

Учебное занятие по дисциплине «Педагогическая психология» на тему «Технологии развития индивидуальности» было проведено Ждановой Марией Дмитриевной для студентов-очников 2 курса по специальности «Психология Служебной Деятельности».

Психологический анализ опроса студентов на занятии:

Студенты были заинтересованы предстоящей темой занятия. Иными

словами, студенты отвечали на уровне понимания. Ответы студентов соответствовали характеру задаваемых вопросов. Глубина знаний заключалась в демонстрации личного жизненного опыта, житейских вещах. Большинство из группы осмысленно усваивали знания, они пользовались научными понятиями и суждениями. Иногда возникали затруднения в ответе на вопрос преподавателя, однако эти моменты в скором времени сглаживались преподавателем, который доступным языком снимал недопонимание между ним и группой.

Психологический анализ процесса изучения нового материала на лекции:

Тема учебного занятия полностью соответствовала его содержанию. Преподаватель выдавал материал, связанный с профилем подготовки студентов. Материал был структурирован, раскрывал основные понятия заданной темы. Распределение времени на лекции вышло нерациональным, материала было заготовлено больше, чем в итоге удалось провести. Также во время занятия преподавателем использовалась мультимедийная программа. Преподаватель следил за дисциплиной в группе, использовал различные приемы поддержания внимания. Преподаватель был подготовлен, его речь была четкой и ясной. Руководство самим процессом было недостаточным, работа группы была не сильно мотивированной. Во время занятия преподаватель использовал такие методы как: групповое обсуждение, дерево решений, ПОПС-формула, проблемная ситуация.

Общий вывод о занятии.

Тема занятия была полностью раскрыта, цель занятия была достигнута. Преподаватель добился сознательного отношения к усвоению новых умений и навыков. Технические средства эффективно использовались преподавателем. Дисциплина не нарушалась.

Психологический анализ особенностей поведения преподавателя на занятии.

Преподаватель перед студентами не четко поставил цель и задачи предстоящего занятия. Умело использовал информационные, ориентационные

и педагогические умения. Проявлял такт, доброту и лояльность, доступно объяснял сложные вопросы, а также использовал меры поощрения и наказания. С группой поддерживались демократичные отношения. Внешний вид преподавателя соответствовал дресс-коду, невербальными признаками преподаватель показывал свою уверенность и уравновешенность.

Вывод по занятию:

В целом, следует отметить, что большинство из группы студентов активно усваивали знания во время занятий, пользовались научными понятиями и суждениями. Глубина их знаний заключалась в демонстрации личного жизненного и учебного опыта. Что касается преподнесения нового материала ученикам, то преподаватель предоставил материал, который был структурирован и раскрывал основные понятия заданной темы. Однако распределение времени на лекции вышло нерациональным, материала было заготовлено больше, чем в итоге удалось провести. По завершении занятий был подведен итог, где преподаватель и ученики совместно выделили следующее: тема занятий была полностью раскрыта, цель занятий, усвоение новых знаний, была достигнута. Преподаватель добился сознательного отношения к усвоению новых умений и навыков.

При прохождении практики по получению профессиональных умений и опыта профессиональной деятельности мы познакомились с педагогической, профориентационной, воспитательной работой и деятельностью психолога по пропаганде психологических знаний.

В ходе прохождения практики нами были достигнуты следующие цели: закрепление теоретических знаний и получение навыков их практического применения; освоение умений ставить цели, формулировать задачи индивидуальной и совместной деятельности, кооперироваться с коллегами по работе; формирование профессиональной позиции, мировоззрения, стиля поведения, освоение профессиональной этики; знакомство со спецификой деятельности преподавателя психологии в различных типах образовательных учреждений.

Задачи, поставленные в начале практики: сформировать умения осуществлять образовательный процесс; сформировать умения реализовывать теоретические знания на практике, углублять и закреплять их; сформировать систему педагогических умений, необходимых для целостного выполнения функций преподавателя; развивать способность анализа и самоанализа педагогической деятельности; сформировать умения научно-исследовательской работы – были достигнуты.

#### Список литературы

1. КиберЛенинка : научная электронная библиотека : сайт. – Москва, 2022. - URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/didakticheskie-osnovy-aktivizatsii-uchebno-poznavatelnoy-deyatelnosti-uchaschihsya> (Дата обращения: 01.10.2022).
2. КиберЛенинка : научная электронная библиотека : сайт. – Москва, 2022. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/metody-i-formy-obucheniya-studentov?ysclid=I9zjtrxxw2547256466> (Дата обращения: 01.10.2022).
3. Ощепкова О.В. Лекция как активная форма вузовского обучения // Самарский научный вестник. 2013. № 4 (5). С. 123-125. (Дата обращения: 29.09.2022).
4. Шевченко О.И., Науменко Д.А. Использование педагогических технологий в образовательном процессе с обучающимися в вузе // Интеграция науки и практики в современных условиях: сборник материалов XI Междкнар.научн.-практич. конф. (19.02.2018 г.). - Москва: Изд-во «Перо», 2018. - С. 72-77. (Дата обращения: 29.09.2022).

УДК 159.9

*И.В. Жукова*

Кузбасский гуманитарно-педагогический институт ФГБОУ ВО «Кемеровский государственный университет», г. Новокузнецк, Россия

Научный руководитель - канд. психол. наук, доцент  
Е.В. Дворцова

### ВЛИЯНИЕ ТРЕНИНГА САМООЦЕНКИ НА ТРЕВОЖНОСТЬ СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ

*Аннотация.* В данной статье представлен краткий обзор экспериментального исследования на тему «Влияние тренинга самооценки на тревожность студентов-психологов».

*Ключевые слова.* Самооценка, тревожность, тренинг.

Учеба в университете – это этап жизни молодого человека, в котором на него взваливается огромная умственная и нервно-эмоциональная нагрузка, связанная с возрастанием объема учебной информации и нехваткой времени на

полноценный режим бодрствования и сна. Следствие чего ведет к не качественной переработке полученной информации, особенно во время экзаменационной сессии, которая выступает тревожным фактором.

Многие практикующие психологи выделяют тревожность, как основу для развития психологических трудностей. В студенческие годы значимой причиной тревожности являются внутренние конфликты, в основном самооценочного характера [1].

Известно, что самооценка выступает как важнейшее средство саморегуляции. Самооценка студента-психолога это - своеобразный «дирижер» его поведения и успеваемости в вузе. Самооценка тесно связана с уровнем притязаний молодого человека. Несоответствие притязания и реальных возможностей студента ведет к тому, что он начинает неадекватно себя оценивать, вследствие чего возрастает тревожное состояние, с последующим отражением на учебную деятельность и освоение профессии в целом [2]. Коррекция тревожности уместна при подготовке студентов-психологов к трудным ситуациям (адаптация, сессии, публичные выступления), при овладении новой деятельностью. Проблема влияния самооценки на другие свойства личности недостаточно изучена в психологии, поэтому исследование влияния тренинга самооценки на тревожность у студентов-психологов актуально.

Гипотезой нашего исследования выступило предположение о том, что тренинг самооценки способствует снижению тревожности у студентов психологов.

Задачи исследования:

1. Провести теоретический анализ понятия тревожности.
2. Проанализировать в научной литературе разработанность проблемы влияния тренинга самооценки на тревожность студентов-психологов.
3. Описать этапы, обосновать выборку, подобрать методы и методики исследования.
4. Разработать эксперимент по исследованию влияния тренинга



самооценки на тревожность студентов-психологов.

5. Провести первичную диагностику тревожности у студентов-психологов в экспериментальной и контрольной группах.

6. После проведения тренинга самооценки провести вторичную диагностику на тревожность у студентов-психологов в экспериментальной и контрольной группах.

7. Выявить влияние тренинга самооценки на тревожность студентов-психологов.

Методы: теоретический анализ литературы, психодиагностическое тестирование, экспериментальный метод, метод математико-статистической обработки данных – оценка достоверности отличий (t-критерий Стьюдента).

Методики:

1. Д. Тейлор «Личностная шкала проявления тревоги»
2. Шкала тревоги Спилбергера (в адаптации Ю. Л. Ханина).
3. Шкала тревоги Цунга

Выборка: 30 студента-психолога специальности «Психология служебной деятельности», из них 10 студентов в экспериментальной группе и 20 в контрольной.

Основные результаты экспериментального исследования:

Для выявления влияния тренинга самооценки на тревожность студентов-психологов нами был составлен квазиэкспериментальный план исследования для двух неэквивалентных групп с тестированием до и после воздействия, согласно которому расчет оценки достоверности различий при помощи t-критерия Стьюдента осуществлялся по дельта-показателям входной и выходной диагностики контрольной и экспериментальной групп.

Согласно полученным данным можно сделать вывод, что было выявлено значимое различие в дельта-значении при помощи t-критерия Стьюдента по показателю «ситуативная тревожность» (СТ) между контрольной и экспериментальной группами. Так, у нас получилось, что  $t_{(эмп.)} = -2,65$  больше  $t_{(крит.)} = 2,3$  (на уровне значимости  $p \leq 0,05$ ).

Согласно результатам измерения уровня тревожности по методике «Шкала тревоги Цунга» между экспериментальной и контрольной группами, произошли значительные изменения. Полученное эмпирическое значение тревожности  $t_{(эмп.)} = 3,21$  больше  $t_{(крит.)} = 2,3$  (на уровне значимости  $p \leq 0,05$ ).

В ходе исследования не было выявлено различий между дельта-значениями уровня тревожности по методике «Шкала проявлений тревоги Тейлор»,  $t_{(эмп.)} = -1,36$  меньше  $t_{(крит.)} = 2,3$  (на уровне значимости  $p \leq 0,05$ ). Так же не было выявлено значимых изменений «личностной тревожности» по методике «Шкала тревоги Спилбергера» в экспериментальной и контрольной группах при помощи t-критерия Стьюдента,  $t_{(эмп.)} = -1,75$  меньше  $t_{(крит.)} = 2,3$  (на уровне значимости  $p \leq 0,05$ ).

Исходя из полученных данных, можно заключить, что тренинг самооценки повлиял на снижение тревожности у студентов-психологов экспериментальной группы, в сравнении с контрольной группой.

Таким образом, мы достигли цели работы, решили задачи, поставленная гипотеза нашла частичное подтверждение.

На внутреннюю валидность в исследовании влияния тренинга самооценки на тревожность студентов могли оказать воздействие факторы влияния предварительного тестирования на итоговый результат, а также индивидуальные особенности и предпочтения респондентов [3]. Поэтому можно предположить, что внутренняя валидность находится на среднем уровне.

Внешняя валидность эксперимента находится на высоком уровне так как на респондентов мог повлиять только эффект диагностики. Условия эксперимента были приближены к обычной жизнедеятельности студентов-психологов. Эксперимент проводился в рамках занятия в институте, следовательно данный фактор не мог повлиять на результат.

В нашем исследовании были сформулированы следующие практические рекомендации по снижению уровня тревожности для студентов-психологов:

- Научитесь фокусироваться на положительных событиях. Важно не

только ограничить то, что тревожит и расстраивает, но и научиться видеть хорошее вокруг. Так, важно уменьшить просмотр новостных передач (по статистике из 10 новостей 7-8).

- Ограничить общение с «токсичными» людьми, (теми, которые все время жалуются, критикуют вас, сравнивают, обесценивают; после общения с которыми, вы чувствуете себя уставшими, раздраженными или опустошенными). Уменьшить время соприкосновения с тем, что не нравится. В противовес, в конце дня перед сном перечислить то, что было хорошего за день. Пусть даже это было что-то очень маленькое и мимолетное.

- Если тревога вызвана каким-либо событием, наступление которого значимо и волнительно для вас, попытайтесь представить данное событие деталях, а именно: как оно будет протекать, каких людей вы встретите, о чем поговорите с ними. В конце обязательно представьте, что вся эта ситуация закончится для вас благополучно.

Помните:

- независимо от ситуации, у вас есть шанс повлиять на нее и повернуть ее в лучшую сторону;
- дальнейшее развитие событий зависит от действий, которые вы предпринимаете на данный момент;
- не забывайте о том, что вы не одиноки в своей проблеме, каждый человек в своей жизни сталкивался с подобной ситуацией неоднократно.

Если вы чувствуете, что не можете справиться с волнением и тревогой, освоите несколько простых релаксационных упражнений, которые оказывают положительное влияние на психику, снижают тревожность. Выполнять их можно дома или там, где вас не потревожат.

Эффективны следующие способы саморегуляции:

- переключение («это будет завтра, а сегодня я не буду об этом думать и прочитаю эту книгу»);
- отвлечение (отстранение от тревожащего фактора за счет силы воли);
- снижение значимости («Это всего лишь отчет. Да, он имеет

публичный характер, но я уверена в своих силах, могу пояснить каждую фразу и цифру. Это всего лишь рассказ о проделанной работе. Такой же, каких было уже много на бумаге»);

- продумывание плана «Б» (от цели отступать нельзя, как говорится, «в алфавите 33 буквы, а значит, у вас 33 плана»);
- физическая разминка (спорт снимает стресс и усталость, расслабляет мозг, повышает его активность, способствует выработке новых идей и свежих взглядов на ситуацию);
- проигрывание предыдущих ситуаций успеха и гордости за себя или просто позитивных приятных моментов.

#### Список литературы

1. Абрамова, Г. С. Психология только для студентов: учебное пособие: / Г. С. Абрамова. – Москва: Прометей, 2018. – 468 с.: – Режим доступа: по подписке. – URL: <https://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=483178> (дата обращения: 23.05.2022). – ISBN 978-5-906879-66-0. – Текст: электронный.
2. Демидова, Л. И. Тревожность студентов вуза и их успешность в учебной деятельности / Л. И. Демидова, О. И. Кашник, А. А. Брызгалина. – Текст: электронный // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии. – 2013. – № 35-2. – С. 88-92. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/trevozhnost-studentov-vuza-i-ih-uspeshnost-v-uchebnoy-deyatelnosti>? (дата обращения: 27.05.2022).
3. Корнилова, Т. В. Экспериментальная психология: учебник для бакалавров / Т. В. Корнилова. – Москва: Издательство Юрайт, 2016. – 640 с. – ISBN 978-5-9916-3201-0. – Текст: непосредственный

УДК 159.9

*К.А. Каширина*

Кузбасский гуманитарно-педагогический институт ФГБОУ ВО «Кемеровский государственный университет», г. Новокузнецк, Россия

Научный руководитель - канд. психол. наук, доцент  
Е.В. Дворцова

### **ВЗАИМОСВЯЗЬ НЕРВНО-ПСИХИЧЕСКОЙ УСТОЙЧИВОСТИ СО СТРАТЕГИЯМИ ПОВЕДЕНИЯ В КОНФЛИКТЕ У СОТРУДНИКОВ СЛЕДСТВЕННОГО ИЗОЛЯТОРА**

*Аннотация.* В данной статье представлен краткий обзор теоретико-методологической основы исследования на тему «Взаимосвязь нервно-психической устойчивости со стратегиями поведения в конфликте у сотрудников следственного изолятора». Проанализированы факторы нервно-психической устойчивости, влияющие на

*выбор стратегии поведения в конфликтах.*

*Ключевые слова. Нервно-психическая устойчивость; стратегии поведения в конфликте; профессиональная деятельность сотрудников следственного изолятора.*

Актуальность данного исследования обусловлена тем, что нервно-психическая устойчивость является главным ресурсом, с помощью которого происходит сохранение физического и психического здоровья людей, а также обеспечение их социально-психологической адаптации. Нервно-психическая устойчивость охраняет и защищает человека от дезинтеграции и различных личностных расстройств [2].

В связи с этим очень важно проводить исследование данного психологического свойства у тех специалистов, чья деятельность непосредственно связана с влиянием профессионального стресса. Особенно это касается сотрудников следственного изолятора, профессиональная деятельность которых осуществляется в экстремальных и опасных условиях для жизни. Именно поэтому сотрудникам необходимо максимально использовать свои психические и физиологические ресурсы: им приходится постоянно сталкиваться с перенапряжением и повышенной ответственностью в тех или иных ситуациях, которые в свою очередь требуют принятия решений.

В конечном итоге, такие повседневные психические и физические перегрузки могут привести к появлению состояний избыточной эмоциональной напряженности или пограничных психических состояний, влияющих на поведение сотрудника в конфликтных ситуациях, которые несут за собой стрессовый характер [1]. От этого зависит выбор сотрудником стратегии поведения в конфликте, которые может быть конструктивными или же деструктивными.

Данная проблема взаимосвязи нервно-психической устойчивости со стратегиями поведения в конфликте является комплексной, ее изучением занимаются ученые, педагоги, психологи, физиологи, медики [3,4].

Таким образом, учитывая актуальность данной проблемы, тема нашего исследования «Взаимосвязь нервно-психической устойчивости со стратегиями

поведения в конфликте у сотрудников следственного изолятора (на примере ФКУ «ЛИУ-16»).

Объектом исследования выступила профессиональная деятельность сотрудников следственного изолятора.

Предмет исследования - взаимосвязь нервно-психической устойчивости со стратегиями поведения в конфликте у сотрудников следственного изолятора.

Гипотезой нашего исследования выступило следующее предположение: существует взаимосвязь нервно-психической устойчивости со стратегиями поведения в конфликте у сотрудников следственного изолятора, а именно: чем выше нервно-психическая устойчивость, тем больше выбор стратегии соперничества и меньше выбор стратегии избегание.

Задачи:

1. Провести психологический анализ профессиональной деятельности сотрудников следственного изолятора.

2. Проанализировать разработанность в научной литературе проблему взаимосвязи нервно-психической устойчивости со стратегиями поведения в конфликте у сотрудников следственного изолятора.

3. Подобрать методы и методики исследования, описать этапы, обосновать выборку.

4. Провести диагностику нервно-психической устойчивости сотрудников следственного изолятора.

5. Определить стратегии поведения в конфликте сотрудников следственного изолятора.

6. Осуществить корреляционный анализ взаимосвязи нервно-психической устойчивости со стратегиями поведения в конфликте у сотрудников следственного изолятора.

Методы: теоретический анализ литературы, профессиографический анализ, психодиагностическое тестирование, математико-статистическая обработка данных (критерий корреляции К. Пирсона).

Методики исследования:

- Методики диагностики нервно-психической устойчивости: «Прогноз» и «Прогноз 2» В.Ю. Рыбникова.

- Методика диагностики стратегий поведения в конфликтной ситуации Томаса-Килмана,

- Методика «Индикатор копинг-стратегий» Д. Амирхана.

Выборка: 20 сотрудников Федерального казенного учреждения СИЗО-2 «Следственного изолятора» № 2 России по Кемеровской области – Кузбассу, г. Новокузнецк.

Методологические принципы: научности, объективности, детерминизма.

Практическая значимость данного исследования заключается в использовании его результатов в системе психологического обеспечения профессиональной деятельности сотрудников следственного изолятора с целью профилактики нервно-психической устойчивости и сохранения профессионального здоровья субъектов труда.

Построение программ психопрофилактики и психокоррекции, а также развивающих мероприятий для сотрудников следственного изолятора рекомендуется осуществлять с учетом нервно-психической устойчивости, а также особенностей выбора стратегии поведения в конфликте.

#### Список литературы

1. Ермолова Е. О., Бурлакова С. С. Особенности жизнестойкости у сотрудников правоохранительных органов в экстремальных условиях профессиональной деятельности // Противодействие преступности в современных условиях: уголовно-правовые, криминологические и психолого-педагогические аспекты : сб. мат-лов всерос. науч.-практ. конф. (с международным участием), 20 октября 2020 г. / отв. ред. Р. В. Новиков. Пермь, 2020. С. 107–110.

2. Корзунин А. В., Церфус Д. Н. Нервно-психическая устойчивость как критерий профессиональной адаптации // Психолого - педагогические проблемы безопасности человека и общества. 2015. № 2 (27). С. 13–17.

3. Куликов Л. В. Психогигиена личности. Вопросы психологической устойчивости и психопрофилактики : учеб. пособие. СПб., 2004. 484 с.

4. Рогачева Т. В. Представления о психологической устойчивости как предпосылке психологического здоровья // Медицинская психология в России. 2014. № 4(27).

УДК 159.96

*А.С. Колмакова*

Кузбасский гуманитарно-педагогический институт ФГБОУ ВО  
«Кемеровский государственный университет», г. Новокузнецк, Россия

Научный руководитель - канд. психол. наук, доцент  
А.И. Алонцева

## **ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ЗДОРОВЬЕ У СОТРУДНИКОВ ОМОН**

*Аннотация.* В данной статье описаны основные компоненты психологического здоровья, из которых складывается благополучное состояние для работы сотрудников ОМОН. Проведен теоретический анализ литературы по проблеме психологического здоровья и деятельности сотрудников ОМОН.

*Ключевые слова.* Сотрудники ОМОН; определение психологического здоровья; деятельность сотрудников ОМОН; характеристика психологического здоровья; уровни психологического здоровья.

Отряд мобильный особого назначения (ОМОН) является специальным подразделением Росгвардии, который осуществляет обеспечение общественного порядка, путем проведения рейдов и специальных операций (мероприятий) по отработке наиболее криминогенно-опасных мест в целях предупреждения и пресечения преступлений, а также для защиты жизни, здоровья, обеспечения общественной безопасности в период проведения публичных и массовых мероприятий и местах пребывания объектов государственной охраны.

Сотрудники штаба ОМОН, в повседневной деятельности, занимаются непрерывным сбором и анализом сведений об оперативной обстановке на обслуживаемой территории, подготовкой информации для принятия своевременных управленческих решений руководством. При проведении крупномасштабных специальных операций (мероприятий) обеспечивают управление силами и средствами своего подразделения, а также взаимодействие с подразделениями внутренних войск МВД России, и территориальными ОВД, в установленном порядке привлекаемыми к проведению специальной операции (мероприятия).



В деятельности сотрудников ОМОН происходит множество стрессовых ситуаций, которые влияют на психологическое здоровье личности, так, если продолжительность стрессогенных факторов будет усиливаться, то происходит дисфункция психологических процессов. За собой это может повлечь: нарушение межличностных контактов, низкий уровень самообладания и волевого контроля, также будет низкий уровень в достижении поставленной цели и т.д.

А.В. Петровский, М.Г. Ярошевский и П. Бейкер рассматривают психологическое здоровье как: обеспечение баланса между личностью и средой, адекватная регуляция поведения и деятельности личности, способность бороться с жизненными проблемами, минуя отрицательные последствия для здоровья [1].

В.Э. Пахальян трактует психологическое здоровье как динамическое состояние внутреннего благополучия (согласованности) личности, которое составляет ее сущность и позволяет актуализировать свои индивидуальные и возрастно-психологические возможности на любом этапе развития [5].

Исходя из того, что психологическое здоровье обеспечивается подвижным равновесием в системе «индивид – среда», основным его критерием справедливо считать социально-психологическую адаптированность личности. Опираясь на это положение, В.А. Ананьев выделяет следующие уровни психологического здоровья:

1) креативный уровень (высокий): стрессоустойчивый человек, свободно и складно адаптируется к социальной среде через функциональные и результативные стратегии взаимодействия с действительностью, сохраняя эмоционально-психологический баланс;

2) адаптивный уровень (средний): личность чувствует проблемы социально-психологической адаптации, однако осиливает их через употребление дополнительных возможностей совладения с напряженными ситуациями, испытывая при этом полноценное эмоционально-психологическое напряжение;

3) дезадаптивный уровень (низкий): личность неспособна слаженно взаимодействовать с окружающей социальной средой, потому что воздействует во вред своим потенциалу и желаниям либо применяет агрессивную стратегию, сопряженную с бескомпромиссностью решений, потому испытывает эмоционально-психические перегрузки [2].

На основе результатов научных исследований полученных В.Н. Смирновым, который занимался проблемами совершенствования профессионально-психологической подготовки и, в первую очередь, формированием психологической устойчивости сотрудников, профессиональная деятельность которых связана с риском для жизни, была предложена концепция профессиональной экстремально-психологической подготовки, разработаны система, методы и методики, позволяющие обеспечить необходимый уровень экстремально-психологической подготовленности сотрудников и функциональных групп. Кроме того, им разработаны профессиональные психофизиологические модели бойца ОМОН и оперуполномоченного СОБР, являющиеся ориентирами для профессиональной психологической подготовки [4]. Стоит отметить, что данные методы и методики, разработанные В. Н. Смирновым, используются по сей день в правоохранительных органах. А также, при использовании в совокупности данных методик и современных технологий можно развить морально-психологическую устойчивость сотрудников ОМОН, мышление в экстремальных условиях, ускорить реакцию и избавиться от растерянности в чрезвычайных ситуациях.

Изучив литературу, направленную на изучения проблемы психологического здоровья сотрудников ОМОН, в повседневных и особых условиях несения службы, мы сделали предположение об имеющихся различиях в особенностях состояния психологического здоровья сотрудников в разных условиях несения службы. Считаем, что в повседневных условиях несения службы сотрудники, применяющие адаптивные механизмы совладающего поведения отличаются высоким уровнем выраженности ряда

показателей психологического здоровья: «самопринятия», «принятия окружающих», «адаптации» и «эмоционального комфорта». В особых условиях несения службы им свойственны высокие значения «жизненных целей», «адаптации», «управления средой» и «самопринятия». Сотрудники, использующие дезадаптивные механизмы совладания со стрессом, в повседневных условиях прохождения службы имеют низкие значения показателей «жизненных целей», «личностного роста» и «позитивных взаимоотношений». В особых условиях служебной деятельности им свойственны низкие значения показателей «автономии», «личностного роста» и «интернальности» [3].

Таким образом, психологическое здоровье личности сотрудника ОМОН играет огромную роль, как в профессиональной, так и повседневной деятельности.

#### Список литературы

1. Ананьев, В. А. Основы психологии здоровья. Книга 1. Концептуальные основы психологии здоровья / В. А. Ананьев. — Санкт-Петербург : Речь, 2006. — 384 с. — Текст : непосредственный.
2. Евтушенко, Е. А. Особенности психологического здоровья сотрудников полиции в зависимости от условий прохождения службы / Е. А. Евтушенко. — Текст : непосредственный // Психология и право. — 2019. — № 3. — С. 207-218.
3. Жесткова, Н. А. Сущность и структура понятия «психологическое здоровье человека» / Н. А. Жесткова. — Текст : непосредственный // Вестник Пермского Университета. Философия. Психология. Социология. — 2018. — № 3. — С. 384-392.
4. Проблема психологических особенностей сотрудников ОМОН в специальной литературе. — Текст : электронный // Studbooks.net : [сайт]. — URL: [https://studbooks.net/556439/psihologiya/problema\\_psihologicheskikh\\_osobennostey\\_sotrudnikov\\_omon\\_spetsialnoy\\_literature](https://studbooks.net/556439/psihologiya/problema_psihologicheskikh_osobennostey_sotrudnikov_omon_spetsialnoy_literature) (дата обращения: 22.10.2022).
5. Психологическое здоровье участников образовательного процесса. — Текст : электронный // allbest : [сайт]. — URL: [https://otherreferats.allbest.ru/psychology/00090681\\_0.html](https://otherreferats.allbest.ru/psychology/00090681_0.html) (дата обращения: 22.10.2022).

УДК 378

*К.В. Косарев*

ФКОУ ВО Кузбасский институт ФСИН России, г. Новокузнецк, Россия

### **ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННЫЙ ПОДХОД В ВОСПИТАНИИ КУРСАНТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ ФСИН РОССИИ.**

*Аннотация.* В настоящее время в педагогической науке уделяется значительное внимание изучению личностно-ориентированного подхода при воспитании обучающихся.

*Личностно-ориентированное воспитание предполагает учитывать личность обучающегося, его темперамент, характер, ценностные установки. Автор статьи перелагает теоретические достижения ученых в рамках изучения личностно-ориентированного подхода на курсантов образовательных организаций ФСИН России и предлагает к рассмотрению принципы реализации данного подхода в образовательных организациях ФСИН России.*

**Ключевые слова.** *Воспитание, личностно-ориентированный подход, курсанты ФСИН России.*

Воспитание является одним из важных элементов в деятельности образовательных организаций ФСИН России. Цель воспитания курсантов ФСИН России — это формирование социально-полезных качеств в основе, которых лежит долг перед Родиной и обществом, ответственность, патриотизм.

Существуют различные подходы к воспитанию курсантов, в рамках данной статьи нами рассмотрен личностно-ориентированный подход, так как по мнению авторов он показывают наибольшую эффективность при воспитании курсантов образовательных организаций ФСИН России.

Целью написания статьи является выработка общих принципов и подходов в реализации личностно-ориентированного подхода при воспитании курсантов образовательных организаций ФСИН России.

Исследование личностно-ориентированного подхода в обучении и воспитании нашло отражение в трудах таких ученых как Е.В. Бондаревская, О.С. Газман, А.Н. Леонтьев, И. С. Якиманская и др.

В основе субъективно-личностный подхода лежит идея выдающегося психолога С.Л.Рубинштейна, в соответствии с которой сущность личности проявляется в ее способности занимать определенную позицию. [4]

По поводу, что представляет собой, субъективно-личностный подход существуют различные позиции:

- уважение прав, достоинств и самооценности как особого значимого периода его социализации; [1]
- ориентация воспитательной системы на формирование личности с

социально признаваемыми качествами; [3]

- особый вид образования, ориентированный на создание педагогических условий для саморазвития личностной сферы индивида. [2]

Одним из видных ученых исследовавших данный вопрос является И.С. Якиманская. Автор отмечает, что «в основе концепции заложен принцип раскрытия индивидуальности через самостоятельную и значимую для него деятельность. [7].

Е.Н. Степанов определил личностно-ориентированный подход как «методологическую ориентацию в педагогической деятельности, позволяющую посредством опоры на систему взаимосвязанных понятий, идей и способов действий обеспечивать и поддерживать процессы самопознания, самостроительства и самореализации личности, развития его неповторимой индивидуальности». [6]

Аналогичной позиции придерживается В.В. Сериков. Автор, развивая идеи личностно-ориентированного образования говорил о том, что «личностно-ориентированное образование – это не формирование личности с заданными свойствами, а создание условий для полноценного проявления и соответственно развития личностных функций воспитанников». [5]

В связи с этим представляется, что основная идея личностно-ориентированного подхода в воспитании курсантов образовательных организаций ФСИН России состоит в создании условий самовоспитания выбранных личностных качеств.

В.В. Сериков выделяет следующие понимания личностно-ориентированного подхода:

- «1. Личностно-ориентированный подход - общегуманистический феномен, основанный на уважении прав, достоинств ребенка при выборе им образовательного маршрута, учебного плана, учебного учреждения и т.д.

2. Личностно-ориентированный подход - цель, программа педагогической деятельности, базирующаяся на стремлении воспитать личность.

3. Личностно-ориентированный подход – специальный вид образования,

в основе которого - создание определенной образовательной системы, которая «запускала «бы механизмы функционирования и развития личности». [5]

Все выше сказанное позволяет нам выделить принципы личностно-ориентированного подхода в воспитании курсантов ФСИН России:

1. Принцип уникальности. В рамках данного принципа предлагается признать, что каждый курсант является уникальной личностью с неповторимым набором качеств. Целью воспитания является активизация и развития социально-полезных качеств личности.

2. Принцип создания среды. По мнению авторов, для успешного формирования социально-полезных качеств необходимо создать атмосферу в рамках, которой может реализовать свои личностные качества.

3. Принцип демократизма. В рамках данного принципа предлагается отказаться от авторитарного стиля воспитания курсантов и насильственного формирования личностных качеств курсанта. Вместо этого предлагается самопознание и сотрудничество преподавателя и курсанта в рамках воспитания.

В этой связи в рамках личностно-ориентированного подхода, представляется правильным установить ряд требований для педагогов.

- 1) необходимость изучения характера, темперамента курсантов;
- 2) понимание мотивов, личностных интересов, отношения к жизни, жизненных ценностей;
- 3) постоянно привлекал детей к посильной и постепенно усложняющейся деятельности, обеспечивающей прогрессивное развитие личности;
- 4) мониторинг причин, которые оказывают негативное влияние на достижение целей воспитания;
- 5) умение к развитию самостоятельности и инициативу курсантов.

Наиболее эффективными методами воспитания в рамках личностно-ориентированного подхода, по-нашему мнения являются: метод диалога, игровые методы, рефлексивный метод, методы, связанные с моделированием ситуаций, возникающих в профессиональной деятельности сотрудника уголовно-исполнительной системы

Таким образом личностно-ориентированный подход – это концентрация внимания отдельном курсанте. Целью является воспитание курсанта как цельной личности, не ограничиваясь исключительно одним качеством.

Мы полагаем, что личностно ориентированный подход представляет собой комплекс, состоящий из понятий и педагогических действий. Достоинством данного подхода позволяет наиболее полно воспитать гармоничную личность, так позволяет учесть особенности ее характера. Данный подход направлен на развитие индивидуальности и его социально полезных качеств.

#### Список литературы

1. Божович, Л. И. Проблемы формирования личности : Избр. психол. тр. / Л. И. Божович, Д.И. Фельдштейн. – М. : МОДЭК, 2001. – 349 с.
2. Бондаревская, Е. В. Теория и практика личностно-ориентированного образования / Е. В. Бондаревская. – Ростов на Дону : Феникс, 2000. – 150 с.
3. Разина, Н. А. Технологические характеристики личностно-ориентированного урока / Н. А. Разина. – Казань : Академия, 2004. – 153 с.
4. Рубинштейн С.Л. Проблема способностей и вопросы психологической теории. // Вопросы психологии. 1960. № 3. С. 3—15.
5. Сериков В.В. Образование и личность. Теория и практика проектирования пед. систем. – М.: Издательская корпорация «Логос», 1999. – 272 с.
6. Сериков В.В. Личностно-ориентированное образование: феномен, концепция, технологии: Монография. – Волгоград: Перемена, 2000. – 148 с.
7. Степанов, Е. Н. Педагогу о современных подходах и концепциях воспитания / Е. Н. Степанов, Л. М. Лузина. – М. : Творческий центр «Сфера», 2002. – 160 с.
8. Якиманская И.С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе. – М.: Сентябрь, 2000. – 112 с.

УДК 159.9

*Е. А. Кочерга*

Кузбасский гуманитарно-педагогический институт ФГБОУ ВО «Кемеровский государственный университет», г. Новокузнецк, Россия

Научный руководитель - доктор биол. наук, доцент  
Л.А. Проскуракова

### ИЗУЧЕНИЕ УРОВНЯ ПРАВОСОЗНАНИЯ У СОТРУДНИКОВ ОМОН

*Аннотация.* В данной статье рассмотрены теоретические подходы к пониманию уровня правосознания и сформулированы положения, демонстрирующие психологическую суть данного понятия. Представлена диагностика правосознания с использованием тест а правового и гражданского сознания Л. А. Ясюковой, теста MMPI.

*Ключевые слова.* Уровень правосознания; сотрудники ОМОН; диагностика.

Психологический словарь дает широкое понятие правосознания как сферы общественного или индивидуального сознания, включающей правовые знания, отношение к праву и правоприменительной деятельности [1]. С точки зрения правоприменительной деятельности правосознание – одна из форм человеческого сознания, она отражает правовую действительность в форме юридических знаний, идей, представлений и оценочных отношений к праву и практике его реализации, правовых установок и ценностных ориентаций, регулирующих поведение людей в юридически значимых обстоятельствах [2].

По мнению Ф. А. Хайека, человек «... добивается успеха не потому, что знает, почему должен подчиняться тем правилам, которые он соблюдает, или хотя бы способен выразить все эти правила словами, а потому, что его действия и мышление подчинены правилам, которые развились в обществе в результате отбора и, таким образом, представляют собой опыт поколений» [5]. То есть можно сделать вывод, что у людей, которых правосознание не ярко выражено или же полностью отсутствует не было положительной ответной реакции со стороны общества на такой стиль поведения, эта модель была не эффективной.

Согласно психологии личности правосознание – это характерная для человека система представлений, базирующихся на понимании роли закона, правовых норм в регулировании взаимоотношений между гражданами, между личностью и государством, под влиянием которых складываются установки на подчинение этим нормам. Развитое правосознание является стабилизирующим фактором, способствующим совершенствованию гражданского общества [3]. Психологическая суть правосознания охватывается следующими положениями:

- 1) правосознание является частью обыденного сознания, так как его становление происходит в большей степени стихийно, внутренняя структура правосознания может быть противоречивой и включать не только рациональные, но и эмоциональные компоненты;
- 2) в своей основе оно имеет морально-нравственные установки, но несводимо к ним и является специфическим образованием, поэтому изучение



его психологического содержания не должно ограничиваться рамками ценностно-этического подхода.

В юридической психологии личностные отношения к правам и обязанностям понимаются как проявление степени усвоения социального, выражаемого в характере принимаемых решений, в мотивах, способах и средствах реализации правовых норм [4].

Следовательно, оценивая уровень сформированности правосознания, можно говорить о степени готовности личности придерживаться тех или иных социальных и правовых норм.

Диагностика уровня правосознания проводилась такими методиками как: тест правового и гражданского сознания Л. А. Ясюковой, тест ММРІ.

По результатам теста правового и гражданского сознания Л. А. Ясюковой все респонденты обладают высоким уровнем правосознания, а именно: 50% - 26 баллов (высокий уровень), 34% - 25 баллов (высокий уровень), 16% - 24 баллов (средний уровень). Это интерпретируется как полностью сформированное правосознание, стремление к соблюдению правовых и гражданских норм и правил в профессиональной и межличностных сферах.

Результаты в ходе исследования по тесту правового и гражданского сознания были следующими: 50% - 26 баллов (высокий уровень), 34% - 25 баллов (высокий уровень), 16% - 24 баллов (средний уровень). По тесту ММРІ: 34% - 7 баллов (средний уровень), 16% - 6,5 баллов (средний уровень), 50% - 5,4 баллов (средний уровень).

По результатам теста ММРІ шкале ипохондрии (соматизации тревоги) как показателя соблюдения/несоблюдения правовых норм группа получила средние результаты, а именно: 34% - 7 баллов (средний уровень), 16% - 6,5 баллов (средний уровень), 50% - 5,4 баллов (средний уровень). Данные показатели говорят о некачественной сопротивляемости тела изменениям психических состояний.

Подводя итоги, мы можем сказать, что у сотрудников ОМОН показатель сформированности правосознания выше среднего. Это означает достаточно

высокий уровень сопротивляемости профессиональной деформации в ходе выполнения должностных обязанностей. Полученные результаты могут использоваться для обоснования значимости морально-этического воспитания для формирования гражданской позиции.

#### Список литературы

1. Ежова, Н.Н. Краткий справочник практического психолога: справочник / Н.Н. Ежова. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2016. – 319 с. – (Психологический практикум). – Режим доступа: по подписке. – URL: <http://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=271550> (дата обращения: 26.03.2020). – Библиогр. в кн. – ISBN 978-5-222-21520-3. – Текст: электронный.
2. Барашникова, Н. В. Формирование правосознания у курсантов и слушателей юридических вузов системы МВД России / Н. В. Барашникова. – М.: Академия, 2013. - 127 с.–ISBN 5-7695-3488-0. – Текст: непосредственный.
3. Ясюкова, Л. А. Правосознание: диагностика и закономерности развития / Л. А. Ясюкова. – Москва: Наука, 2000. – С. 1 – 13. –ISBN 0-8423-56-0. – Текст: непосредственный.
4. Васильев, В. Л. Юридическая психология / В. Л. Васильев. – Спб., 2001. – 640 с. - ISBN 4-2107-33-0. – Текст: непосредственный.
5. Hayek, F. A. Law, Legislation and Liberty [Текст] // F. A. Hayek – Adolescence. 2011. – 153 с.

УДК 159.96

*У.В. Крамер*

Кузбасский гуманитарно-педагогический институт ФГБОУ ВО «Кемеровский государственный университет», г. Новокузнецк, Россия

Научный руководитель - канд. психол. наук, доцент  
Е.В. Дворцова

### **ВЛИЯНИЕ ТРЕНИНГА КОНСТРУКТИВНОЙ КРИТИКИ НА ТРЕВОЖНОСТЬ ПОВАРОВ СЕТИ БЫСТРОГО ПИТАНИЯ**

*Аннотация.* В статье приводятся данные психологического исследования на тему влияния тренинга конструктивной критики на тревожность поваров сети быстрого питания. Представленные результаты исследования позволили определить характер влияния тренинга на показатели тревожности у испытуемых.

*Ключевые слова.* Конструктивная критика; тревожность; тренинг; эксперимент; профессиональная деятельность поваров.

Современный ритм жизни предъявляет к каждому человеку новые требования с каждым годом – чтобы быть конкурентно способным на рынке труда нужно иметь базовые навыки уже на этапе обучения в профессиональном

учреждении. Однако жизненные реалии в средне-специальных и высших образовательных учреждениях далеки от идеала, зачастую молодые дипломированные специалисты совершенно не приспособлены к практической деятельности.

В этом отношении, молодые специалисты сферы общественного питания не являются исключением – при трудоустройстве по специальности первые несколько месяцев, в некоторых случаях, даже несколько лет (стадия адепта) на работника оказывается не только существенное моральное давление со стороны коллег и начальства, но и осуществляется самокритика, которая может не только быть бесполезной, но и вредной для профессионального развития.

Одним из действенных способов по нивелированию состояния высокой тревожности молодого специалиста является формирование навыка конструктивной критики. Важно обратить внимание, что для помощи в профессиональном развитии работника навыками конструктивной критики должен обладать не только сам молодой специалист, но и его окружение – начальство и коллеги.

На современном этапе развития психологии, не было проведено исследований, посвященных проблемам тревожности молодых специалистов общественного питания в процессе профессионального становления по причине несформированности навыка конструктивной критики. Данный факт иллюстрирует новизну и актуальность нашего исследования.

Объект: тревожность человека.

Предмет: влияние тренинга конструктивной критики на тревожность поваров сети быстрого питания.

Гипотеза: проведение тренинга конструктивной критики снижает показатели тревожности поваров сети быстрого питания.

Методы: теоретический анализ литературы, психодиагностическое тестирование, экспериментальный метод, метод математико-статистической обработки данных – оценка достоверности отличий (t-критерий Стьюдента).

Методики:

1. Шкала тревоги (Ч. Спилбергер, в адаптации Ю. Ханина);
2. Интегративный тест тревожности (А. П. Бизюк, Л. И. Вассерман, Б. В. Иовлев);
3. Опросник тревожности (Т. А. Немчин).

Цель: исследование влияния тренинга конструктивной критики на тревожность поваров сети быстрого питания.

Результаты эксперимента и их обсуждение. В ходе нашего исследования влияния тренинга конструктивной критики на тревожность поваров сети быстрого питания нами были изучены понятие и структура понятия «тревожность», психологические особенности профессии повара, а также разработанность темы влияния тренинга конструктивной критики на тревожность поваров в научной литературе. Мы выяснили, что личностная тревожность – это индивидуальное свойство восприятия значительного числа событий в качестве угрожающих с реагированием на них состоянием тревоги, а реактивная тревожность обусловлена ситуацией в данный момент времени, она характеризуется напряжением, беспокойством, нервозностью в конкретной обстановке.

Если рассуждать про психологические особенности профессии повара, то необходимо отметить следующие: высокая физическая и психическая напряженность труда, жесткие технологические и санитарные рамки в производстве, недостаточно хорошо развитая культура наставничества, неграмотность работников общественного питания с точки зрения конструктивного выражения своих мыслей.

Выборка нашего исследования состояла из 30 поваров сети быстрого питания «Гриль №1», 15 поваров в контрольной группе, 15 – в экспериментальной, испытуемые работают на разных торговых точках.

Для выявления влияния тренинга конструктивной критики на тревожность поваров сети общественного питания мы использовали оценку достоверности отличий по t-критерию Стьюдента между изменениями (дельтами) показателей.

Влияния тренинга конструктивной критики на тревожность поваров сети быстрого питания по методике Т. А. Немчина представлено на рис.1.

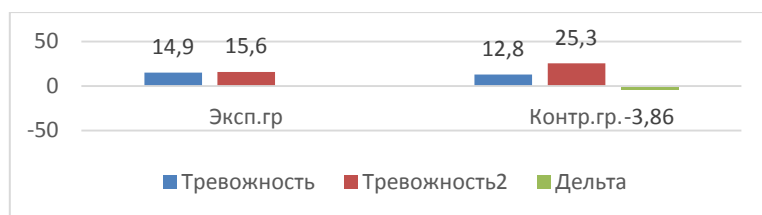


Рис. 1 – Показатели влияния тренинга конструктивной критики на тревожность поваров по методике Т. А. Немчина

В ходе исследования нами было выяснено, что различия между дельта-значениями тревожности испытуемых до и после эксперимента обладают высоким уровнем значимости (тэмп -3,86).

Таким образом, можно сделать вывод, что эксперимент существенно не повлиял на уровень личностной тревожности поваров, что может быть объяснено стабильными и сильными нервно-психическими процессами испытуемых. Также причиной результатов может быть то, что тренинг конструктивной критики больше ориентирован на нивелирование более ситуативных проявлений тревожности, чем на глубинные причины тревожности.

Анализ влияния тренинга конструктивной критики на личностную тревожность поваров сети быстрого питания по методике Ч. Д. Спилбергера представлен на рис.2.

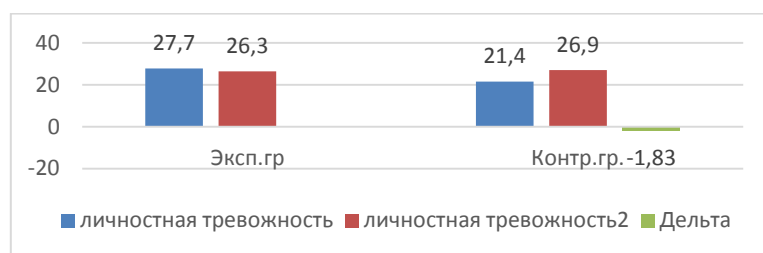


Рис. 2 - Показатели влияния тренинга конструктивной критики на тревожность поваров по методике Ч.Д. Спилбергера

Из рисунка 2 видно, что не было выявлено значимых отличий дельта-показателей по личностной тревожности в экспериментальной и контрольной группах. Таким образом, можно сделать вывод, что наш эксперимент

существенно не повлиял на уровень личностной тревожности поваров, что может быть объяснено стабильными и сильными нервно-психическими процессами испытуемых. Также причиной подобных результатов может быть то, что тренинг конструктивной критики больше ориентирован на нивелирование более ситуативных проявлений тревожности, чем на глубинные причины тревожности. Более наглядно результаты представлены на рисунке 3.

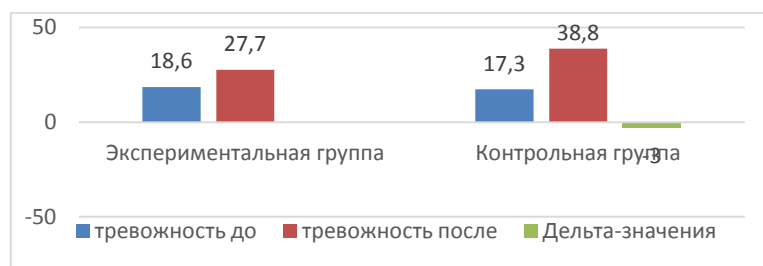


Рис. 3 – Средние значения личностной тревожности в экспериментальной и контрольной группах до и после эксперимента.

Из рисунка 3 видно, что обнаружены различия, обладающие высоким уровнем значимости, между дельта-значениями ситуативной тревожности контрольной и экспериментальной групп до и после эксперимента. Данный результат можно объяснить несколькими причинами. Во-первых: эффективностью тренинга конструктивной критики в сочетании с высокой мотивацией участников экспериментальной группы, данный факт мог оказать гипертрафированное воздействие на показатели экспериментальной группы. Во-вторых, как было указано во второй главе, выборки разделены географическим положением, проходная способность этих двух торговых точек разная, в контрольной группе в указанный день (пятница) была замечена в полтора раза превышающая пропускная способность, чем в торговой точке экспериментальной группы. Данный факт также мог существенно повлиять на уровень ситуативной тревожности контрольной группы.

Анализ влияния тренинга конструктивной критики на личностную тревожность поваров сети быстрого питания по методике Ч. Бизюка представлен на рис.4.



Рис 4 - Показатели влияния тренинга конструктивной критики на тревожность поваров по методике Ч.Бизюка.

Из рисунка 4 видно, что нами не было выявлено значимых отличий дельта-показателей по ситуативной тревожности в экспериментальной и контрольной группах. Таким образом, можно сделать вывод, что, несмотря на очевидное нивелирование уровня ситуативной тревожности экспериментальной группы по сравнению с контрольной, данное отличие недостаточно существенно, чтобы говорить о высокой степени влияния экспериментального воздействия. Данный результат можно объяснить тем, что опросник Ч. Бизюка более ориентирован на соматические проявления тревожности у человека.

Более наглядно результаты представлены на рисунке 5.

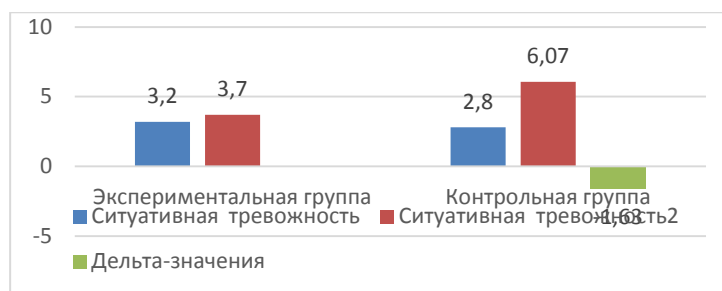


Рис. 5 – Средние значения ситуативной тревожности в экспериментальной и контрольной группах до и после эксперимента.

Подводя итоги, стоит отметить, что наша гипотеза частично подтвердилась и тренинг конструктивной критики оказал влияние на тревожность поваров сети быстрого питания – статистически значимые результаты были получены по методике Т. А. Немчина и шкале ситуативной тревожности по методике Ч.Д. Спилбергера.

### Список литературы

1. Аникина, У. Особенности учебной мотивации и личностной тревожности у студентов разных ВУЗов / У. Аникина. – Текст : непосредственный // Современные инновации. – 2017. – № 15. – С. 99-102.
2. Аннибали, Д. Тревожный мозг. Как успокоить мысли, исцелить разум и вернуть контроль над собственной жизнью / Д. Аннибали. – Москва : Эксмо, 2018. – 352 с. – ISBN: 978-5-699-94985-4. – Текст : электронный. – URL : <https://www.livelib.ru/book/1002662257-trevozhnyj-mozg-kak-uspokoit-mysli-istselit-razum-i-vernut-kontrol-nad-sobstvennoj-zhiznyu-dzhozef-a-annibali> (дата обращения: 11.06.2022). – Режим доступа: авторизованный.
3. Астапов, В. М. Тревога и тревожность. Хрестоматия / В. М. Астапов. – Москва : ПЕР СЭ, 2017. – 240 с. – ISBN 978-5-9292-0174-5. – Текст : электронный. – URL : <https://www.livelib.ru/book/1001601864-trevoga-i-trevozhnost-hrestomatiya-astapov-valerij-mihajlovich> (дата обращения: 10.06.2022). – Режим доступа: авторизованный.
4. Барсуков, А. Анализ научных представлений на становление тревожных черт личности / А. Барсуков. – Текст : непосредственный // Проблемы современного педагогического образования. – 2019. – № 21. – С. 268-270.

УДК 159.96

Г.О. Кузнецова

Кузбасский гуманитарно-педагогический институт ФГБОУ ВО «Кемеровский государственный университет», г. Новокузнецк, Россия

Научный руководитель - доктор биол. наук, доцент  
Л.А. Проскурякова

## ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПРОБЛЕМЫ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ ПОДРОСТКОВ С РАЗНЫМ ТИПОМ МЕЖПОЛУШАРНОЙ АСИММЕТРИИ К ПРОФИЛЬНОМУ ОБУЧЕНИЮ

*Аннотация.* Статья посвящена проблеме социально-психологической адаптации подростков с разным типом межполушарной асимметрии к профильному обучению. В работе рассматривается влияние функциональной асимметрии мозга на процесс адаптации подростков в момент перехода к профильному обучению. Социально-психологическая адаптация рассматривается на психологическом и физиологическом уровнях, так как адаптация – это процесс сохранения психологического и физиологического гомеостаза в результате приспособления индивида к новым условиям среды.

*Ключевые слова.* Адаптация; социально-психологическая адаптация; подростки; межполушарная асимметрия; функциональная асимметрия мозга; типы межполушарной асимметрии; профильное обучение; левополушарный тип; правополушарный тип.

В настоящее время проблематика социально-психологической адаптации и межполушарной асимметрии изучена достаточно неоднозначно. Имеются



попытки связать социально-психологическую адаптацию с латеритизацией функций левого и правого полушария. Разделение головного мозга на два симметричных, но функционально неравнозначных органа рассматривается современной наукой как важный фактор адаптации человека к окружающей действительности [5].

В области изучения социально-психологической адаптации внесли особый вклад К. Роджерс, Р. Даймонд, Ф.Б. Березин, И.А. Милославская, А.Г. Мороз, М.В. Ромм, С. Л. Рубинштейн, Н. П. Фетискин, З. Фрейд, А. Н. Леонтьева, А. Маслоу, О. Н. Родина; в области изучения межполушарной асимметрии: И.П. Павлов, П. Торранс, В.Ю. Будилова, Л.К. Антропова, В.Г. Степанов, М.В. Хватова, Л.А. Жаворанкова, Н.В. Калинина, М.И. Лукьянова, В.Л. Балонов, Н.В. Дубровинская, В.Д. Еремеева, В.П. Леутин, Е.А. Луцкекина, В.С. Ротенберг.

Адаптация в широком смысле этого слова является процессом научения, вернее, переучивания адекватно реагировать в изменившейся среде для сохранения гомеостаза [2]. Однако от классических форм научения адаптация отличается императивностью, крайне сжатыми сроками переучивания, которые детерминируются градиентом изменений окружающей среды и функциональными возможностями организма. Именно поэтому при смене среды формируется адаптационная доминанта. Стоит отметить, что каждое полушарие использует свою стратегию адаптации в окружающей среде. Таким образом, способность к адаптации зависит от межполушарных взаимоотношений, так как тип межполушарного взаимодействия является фактором, обуславливающим особенности протекания физиологических (В.П. Леутин с соавт., 1996, 2005, В.И. Хаснулин., 1992) и психофизиологических процессов (Т.А. Доброхотова, Н.Н. Брагина, 1988), а также обладает конституциональными признаками (Б.А. Никитюк., 2000).

Адаптацию разделяют на два вида: биофизиологическую и социально-психологическую. Социально-психологическая адаптация представляет собой процесс усвоения социально-психологических ролевых функций, приобретения

людьми социально-психологического статуса [7]. Со временем повышается адаптированность личности, которая так или иначе связана с физиологическими особенностями, в нашем случае с типами межполушарной асимметрии. Под межполушарной асимметрией принято понимать распределение психических функций между левым и правым полушарием, за счет функциональной межполушарной асимметрии головного мозга человека реализуется принцип существования всего живого – ускорение развития организмов и адаптации их к окружающей среде.

Исследование проблемы межполушарной асимметрии имеет большое практическое значение, поскольку тип межполушарной асимметрии, является одной из существенных индивидуально-психологических характеристик личности, которую необходимо учитывать при решении задач, связанных с организацией воспитания и обучения, охраны психического здоровья и условий труда. Несоответствие методических приемов воспитания и социальных условий обучения профилю функциональной асимметрии вызывает психологическую нагрузку учащихся, что в дальнейшем может перерасти в психические расстройства. Таким образом, наиболее уязвимыми становятся процесс социально-психологической адаптации, способность к обучению, личные образования.

В настоящее время были проведены исследования в области адаптации младших школьников с разными профилями функциональной межполушарной асимметрии (Е.П. Хаджинова), влияния индивидуальных особенностей межполушарной асимметрии мозга на работоспособность детей (Я.С. Ворнавская), социальной адаптации и особенностей личности подростков с различными типами функциональной асимметрии мозга (Е.А. Караваева.). Однако данные исследования не проводились у подростков при переходе к профильному обучению. Мы считаем, что проблеме социально-психологической адаптации подростков с разным типом межполушарной асимметрии к профильному обучению должно быть отведено отдельное место.

На сегодняшний день большинство преподавателей и психологов образовательных учреждений, не уделяет достаточное внимание психофизиологическим особенностям учащихся в связи, с чем возникает сложный и длительный процесс социально-психологической адаптации в новом коллективе, затруднение в определении выбора профиля, снижение мотивации к обучению и повышению уровня тревожности. Следовательно, понимание психофизиологических особенностей учащихся, выступает одним из ключевых факторов регулирования успешной социально-психологической адаптации при переходе на разные ступени обучения.

В 7-8 классах ученикам необходимо сделать выбор дальнейшего профильного обучения. Процесс адаптации старших подростков на 3-ю ступень обучения происходит не так сложно, как на 2-ю, если выбор учениками профиля обучения был осознанным. Таким образом, специфика адаптации 8-9-классников определяется особенностью возраста и спецификой профильного обучения. Практика показывает, что если выбранное направление в обучении соответствует психофизиологическим и личностным особенностям, интересам и склонностям учащегося, то, несмотря на повышенные требования и увеличение учебной нагрузки, утомление и связанные с ним невротические явления наблюдаются гораздо реже, а эффективность обучения повышается. Попадая в профильный класс, который не соответствует способностям подростка, в результате психофизиологических особенностей, повышенной нагрузки может наблюдаться дезадаптация в новом коллективе, повышенный уровень тревожности, низкая успеваемость. При выборе профиля важно опираться на развитие полушарий головного мозга, что обеспечит успешность при освоении материала, повысит мотивацию и улучшит результаты. По мнению И.П. Павлова, люди делятся на мыслителей, у которых преобладает активность левого «технического» полушария, и художников, у которых во главе мозга стоит правое «гуманитарное» полушарие [4]. Если говорить кратко, то левое полушарие в основном отвечает за анализ и логику, а правое - за образы и интуицию.

Ученики, у которых больше развито левое полушарие хорошо усваивают информацию словесно-логического характера (запоминать и повторять мысли и суждения), они хорошо обучаются иностранным языкам, им свойственна грамотная и развитая речь [3]. Также в умственной деятельности они склонны к обобщению и абстракции. Им свойственно легко усваивать новый материал на уроке, если учитель преподносит его в логически выстроенной форме. Ученики с левополушарным типом асимметрии довольно легко оперирует символами и условными обозначениями, поэтому достигают значительных успехов в точных науках — математике, физике и пр. Такие дети отличаются хорошей памятью — могут с легкостью запомнить с первого раза новое определение, понятие или отрывок из незнакомого текста [6].

Дети с развитым правым полушарием головного мозга склонны, как правило, к конкретно-образному (художественному) мышлению, отличаются весьма развитым воображением. Правополушарные дети очень быстро схватывают противоречивые, на первый взгляд, понятия, они воспринимают их бессознательно, так как у них более развиты чувства и интуиция, чем у левополушарных детей. Дети такого склада ума — прирожденные гуманитарии, предпочитают творческую деятельность и в дальнейшей жизни выбирают профессию, также связанную с творчеством. Из них получаются хорошие аналитики [5].

В настоящий момент в школах недостаточно уделяется внимание изучению особенностей левополушарных и правополушарных подростков при выборе профиля, вследствие чего возникают проблемы с социально-психологической адаптацией у тех учеников, чей выбор профиля не совпадает с типом межполушарной асимметрии.

Таким образом, на сегодняшний день исследований в области социально-психологической адаптации подростков и латерализации функций левого и правого полушария недостаточно для того, чтобы дать комплексную оценку влияния различных типов межполушарной асимметрии на процесс и результаты социально-психологической адаптации подростков к профильному

обучению. Следовательно, имеется необходимость в более детальном изучении данной проблемы, так как понимание психофизиологических особенностей учащихся, выступает одним из ключевых факторов регулирования успешной социально-психологической адаптации при переходе на разные ступени обучения.

#### Список литературы

1. Будилова, В. Ю., Никитина, С. А., Меерзон, Т. И. Межполушарная асимметрия: проблемы обучения в норме и патологии // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2016. – Т. 50. – С. 24–29. – URL : <http://e-koncept.ru/2016/76650.htm>. Текст : электронный.
2. Леутин, В.П., Николаева, Е.И. Функциональная асимметрия мозга: мифы и действительность / В.П. Леутин, Е.И. Николаева. - СПб. : Речь, 2005 (ППП Тип. Наука). - 366 с. : - ISBN 5-9268-0375-6. Текст : непосредственный.
3. Макарьев, И. М. Если ваш ребенок - левша / И. М. Макарьев. - СПб. : МИК, 1995. - 121 с. Текст: непосредственный.
4. Павлов, И.П. Полное собрание сочинений : [т. 1-6] / И.П. Павлов ; Акад. наук СССР. - Изд. 2-е, доп. - Москва ; Ленинград : Изд-во Акад. наук СССР, 1951-1952. – URL : <https://search.rsl.ru/ru/record/01004021347>. Текст : электронный.
5. Силина, Е.А., Евтух, Т.В. Межполушарная асимметрия и индивидуальные различия: Монография/ Е.А. Силина, Т.В. Евтух; Перм. гос. пед.ун-т. – Пермь, 2004. – 136с.: ил. – Библиогр.: с.119-131. – URL : <https://www.elibrary.ru/item.-asp?id=20176245>. Текст : электронный.
6. Семенович, А.В. Межполушарная организация психических процессов у левшей : Учеб. пособие / А. В. Семенович; МГУ им. М. В. Ломоносова. - М. : Изд-во МГУ, 1991. - 95 с. : - ISBN 5-211-02253-X. Текст : непосредственный.
7. Фетискин, Н.П. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп : Учеб. пособие для студентов вузов / Н. П. Фетискин, В. В. Козлов, Г. М. Мануйлов. - М. : Изд-во Ин-та Психотерапии, 2002. - 488 с. : - ISBN 5-89939-086-7. Текст : непосредственный.

УДК 159.96

*А.А. Леонтьева*

Кузбасский гуманитарно-педагогический институт ФГБОУ ВО «Кемеровский государственный университет», г. Новокузнецк, Россия

Научный руководитель - канд. психол. наук, доцент  
А.И. Алонцева

### СТРЕСС И СТРЕССОУСТОЙЧИВОСТЬ

*Аннотация.* В данной статье рассматриваются различные теории стресса, причины стресса. Проанализирована концепция стресса Г. Селье, подход Р. Лазаруса, теория экспериментального невроза И. П. Павлова. Описаны причины стресса у человека, по мнению Р. И. Тиграняна. Раскрывается понятие стрессоустойчивости, описаны личностны характеристики, обуславливающие высокую стрессоустойчивость.

*Ключевые слова.* Стресс; стрессоустойчивость; причины стресса; теории стресса.

Актуальность исследований по изучению механизмов и последствий различного стресса подчеркивается, практически, всеми ведущими специалистами, работающими в этой области, независимо от научного направления (психиатрами, психологами, физиологами, психофизиологами).

Для многих людей проблема стресса является сопутствующим в процессе жизнедеятельности (например, это может быть связано с профессиональной деятельностью), что связано с переживанием психической напряженности в силу высочайшей ответственности за принимаемые решения. В отечественных и зарубежных исследованиях проблема стрессоустойчивости трактуется по-разному ввиду отсутствия единой теории стресса.

Как уже говорилось выше, существует множество различных теорий стресса, например, такие как «Физиологическая теория аффективности» А. Бена и Г. Мейнерта, объясняющие аффекты на основе процессов накопления (чувство удовольствия) или истощения (чувство неудовольствия) в кортикальных центрах, а также теории, объясняющие аффекты на основе соотношения между процессами ассимиляции и диссимиляции. Теория З. Фрейда представляет психодинамическую модель стресса. В ней описаны два типа зарождения и проявления тревоги, беспокойства. Сигнализирующая тревога – возникает как реакция предвосхищения реальной внешней опасности. И травматическая тревога – развивается под воздействием бессознательного [1]. Теория эмоционального реагирования Э. Геллгорна, которая рассматривает взаимодействие двух отделов вегетативной нервной системы: симпатического и парасимпатического, и то, какую реакцию на стрессовый фактор они порождают.

В психологии стресс понимается как физиологическая реакция человека, которая возникает при ответе организма на экстремальное требование внешней среды [3].

Наиболее распространенными являются: концепции стресса Г. Селье, теория экспериментального невроза И. П. Павлова, теории Р. Лазаурса.

Концепция Г. Селье стала основой учения о стрессе. Ученый в начале 20 века разработал гипотезу общего адаптационного синдрома, процесса, присущего всем организмам. Стрессовая реакция по данной теории состоит из трех стадий [6]:

1. Стадия тревоги – стадия столкновения с фактором, вызывающим стресс, в результате которого у человека появляется чувство тревоги.

2. Стадия адаптации – стадия привыкания к стрессовому событию.

3. Стадия истощения – если стрессовое событие не ослабевает, наступает момент истощения гормональных ресурсов и система адаптации не срабатывает. Длительное пребывание в этой фазе может привести к серьезным нарушениям в психике, может отразиться на физическом состоянии человека и может привести к летальному исходу.

Г. Селье больше говорил о стрессе как о неспецифическом адаптационном синдроме в ответ на разные раздражители. Г. Селье дал определение стрессу, как неспецифический ответ на любые требования среды, представляющий собой напряжение организма, направленное на приспособление и преодоление возникших трудностей. Так же автор предложил три фазы адаптационного синдрома [6]:

1. реакция тревоги

2. фаза сопротивления

3. фаза истощения

Так же, ученый различает два вида стресса:

1. дистресс – вредный или неприятный стресс

2. эустресс – хороший и полезный стресс

Если дистресс и нужно избегать, то эустресс, наоборот, избегать не следует. Он является приспособлением к изменениям среды, и определенной силой для защиты организма. Автор считает, что возможно использовать стресс и даже им наслаждаться. Тогда стресс сопровождается приятными переживаниями радости, достижения и самовыражения.

Рассматривая теорию экспериментального невроза И. П. Павлова, можно

выделить следующее – взаимосвязь работы нервной системы в ситуации сильной нагрузки. Согласно работе автора, человек под воздействием эмоционального напряжения впадает в одну из двух стадий [2]:

1. Апатия (заторможенность) – снижение активности, нарушение рефлекторной деятельности.

2. Гиперактивность – возбуждение, беспокойство.

Суть теории И. П. Павлова заключается в том, что стрессовые ситуации могут приводить к значительным физиологическим нарушениям и также существует роль индивидуальных факторов, в формировании картины формирующегося экспериментального невроза.

В современных исследованиях стресса преобладает подход с позиции «стимул – реакция», т.е. соотнесение фактора внешней среды с состоянием человека. Так и Р. Лазарус определяет стресс как связь человека с внешней средой, которая оценивается им как превышающая его ресурсы и подвергающая его благополучие опасности. Для автора когнитивные процессы отвечают за качество и насыщенность эмоциональных реакций, основывающихся на когнитивной оценке. Его предположение базировалось на том, что именно эмоции отвечают за приспособление к окружающей действительности. Психологический стресс по мнению Р. Лазаруса это одновременно и реакция, и процесс, в котором воздействие внешнего мира оценивается и воспринимается личностью на основании ее ресурсов, убеждений и системы ценностей [2].

Психологический стресс как психическое состояние является формой отражения человеком экстремальной ситуации, в которой он находится. Психическое отражение обуславливается процессами деятельности, особенности которых в значительной степени определяются выбранными или принятыми ее целями, достижение которых побуждается содержанием мотивов деятельности. В процессе деятельности мотивы приобретают эмоциональный характер, объединяются с эмоциональными переживаниями, которые играют важную роль в возникновении и протекании состояний психической



напряженности.

Причинами стресса у человека, по мнению Р. И. Тиграняна, являются [2]:

1. физические факторы внешней среды;
2. информационная нагрузка (необходимость ускоренной обработки информации);
3. нарушенные (в результате болезни, нарушений сна и других причин) физиологические функции;
4. психологические и психосоциальные факторы (отсутствие контроля над событиями, осознаваемая угроза, изоляция, остракизм, групповое давление).

Избежать тяжелый стресс может помочь высокая степень стрессоустойчивости. Стессоустойчивостью называется комплекс качеств, которые позволяют человеку спокойно справляться с действием факторов стресса, не проявляя при этом отрицательных эмоций, влияющих на самого человека и его деятельность, а также на окружающих и не приводящих к психическим расстройствам. Интересно, что высокая стрессоустойчивость свойственна не всем людям, а только тем, кто обладает определенными чертами характера. К ним можно отнести следующие [5]:

- Умение прогнозировать.
- Способность к одновременному выполнению нескольких задач.
- Мотивация.
- Тип темперамента и др.

Подводя итог можно отметить, что стресс значительно влияет на человека – стресс имеет не только отрицательное воздействие (дистресс), но и положительное (аустресс). И все же отрицательного влияния на организм он оказывает больше. Многие психологические и физические болезни развиваются под воздействием стресса. Поэтому каждому человеку просто необходимо знать о физиологических особенностях стресса, его симптомах и способах его преодоления. Необходимо знать, что нельзя бежать от стресса.

Среди способов борьбы со стрессом основное место занимают

правильное питание, физическая активность, переключение внимания, прогулки на свежем воздухе, хороший сон. К стрессу можно приспособиться, от него так же можно и защититься, стимулируя интеллект и эмоциональное поведение.

#### Список литературы

1. Боковиков, А. М. Энциклопедия глубинной психологии: учебное пособие [Текст] / А. М. Боковиков – Последователи З. Фрейда // Пер. с нем. — Москва, «Когито-Центр», МГМ, 2002. – 190-197 с.
2. Карташова, К. С Психология стресса: Учебно-методическое пособие [Электронный ресурс] :/ К. С. Карташова. - Красноярск: «Сибирский федеральный университет», 2012 - 34с. - Текст: непосредственный.
3. Маклаков, А. Г Общая психология [Текст] /А. Г. Маклаков — Москва: «Питер», 2008- 530с. - 978-5-272-00062-0. - Текст: непосредственный.
4. Немов, Р. Психология. В 3-х книгах. Книга 1. Общие основы психологии. Учебник для студентов вузов / Р. Немов. — 6. — Москва : Владос, 2020. — 651 с. — Текст : непосредственный.
5. Рутман, Э. Как преодолеть стресс / Рутман, Э.. — Москва : М.: ТОО "ТП", 1998. — 160 с. — Текст : непосредственный.
6. Селье, Ганс Стресс без дистресса / Ганс Селье. — 1. — Москва : Прогресс, 1982. — 124 с. — Текст : непосредственный.

УДК 159.96

*Е. А. Локотинова*

Кузбасский гуманитарно-педагогический институт ФГБОУ ВО «Кемеровский государственный университет», г. Новокузнецк, Россия

Научный руководитель - доктор биол. наук, доцент  
Л.А. Проскуракова

### **ВЛИЯНИЕ СДАЧИ СЕССИИ НА ПСИХОЭМОЦИОНАЛЬНОЕ СОСТОЯНИЕ СТУДЕНТОВ ЗАОЧНОЙ ФОРМЫ ОБУЧЕНИЯ**

*Аннотация:* Статья посвящена вопросам особенностям психоэмоционального состояния студентов заочной формы обучения. Автор раскрывает понятие психоэмоционального состояния и его значение в современном мире, рассказывает об авторах, исследовавших этот вопрос. Особое внимание уделяется психологическим особенностям студентов заочной формы обучения. На основе анализа определяется степень значимости различий и практическая польза исследования.

*Ключевые слова.* Студент; заочная форма обучения; психика; психоэмоциональное состояние; сессия.

Психоэмоциональная сфера человека представлена разнообразными

видами переживаний. Они различаются по длительности, силе, связи с определенной сферой жизни.

А. Г. Маклаков определяет психоэмоциональное состояние как особую форму психических состояний человека с преобладанием эмоционального реагирования по типу доминанты [2].

А. В. Потапова включает в состав психоэмоционального состояния человека самочувствие, тревожность, гнев, страх, активность, самооценку, стрессоустойчивость, настроение.

В нашей работе мы будем опираться на её подход, а исследование посвятим самочувствию, активности и настроению.

П. М. Якобсон определяет настроение как общее эмоциональное состояние человека, которое не связано с конкретным предметом или ситуацией [1]. Настроение может измениться под влиянием какого-то обстоятельства или события.

Б. Ф. Ломов называл активность неотъемлемым свойством и состоянием любого живого организма, в том числе и человека. Не обладая активностью, человек не может существовать ни как биологическое существо, ни как член общества. Категория активности является основой научного знания о психике, психическом развитии, познавательных и творческих возможностях личности [3].

Самочувствие же И. Н. Трофимова определяет, как систему субъективных ощущений, свидетельствующих о той или иной степени физиологической и психологической комфортности. Включает в себя как общую качественную характеристику и частные переживания, различно локализованные [5].

Однако самочувствие – это не только хорошо функционирующее тело. Изменить его могут и внешние факторы – какие-то события, затронувшие психику. Влияют обстоятельства, настроение, погода, личная жизнь, бытовые неурядицы.

В студенчестве наблюдается интеллектуализация всех познавательных

процессов, происходит поиск своего места в системе общественных отношений. Студенты как очной, так и заочной формы обучения стремятся занять свое место в группе сверстников. Если на основе этого удастся развернуть новую деятельность – учебно-профессиональную, то к концу этого периода складывается достаточно развитое самосознание [4]. Взаимодействие с одноклассниками приобретает особую ценность, что оттесняет на второй план обучение и общение с родственниками. В своих действиях представители студенчества опираются на мнение своей референтной группы.

Существует ошибочное мнение, что студенты ведут себя одинаково, переживая этот период перехода в новую им среду, но каждый человек может по-разному переживать этот этап жизни.

До недавнего времени среднестатистический студент выглядел как молодой человек, который еще недавно учился в школе, а теперь ходит на лекции в институт. Но на данный момент этот привычный взгляд уже несколько лет как устарел. Сейчас средний студент стал старше, по утрам он идет не в институт, а на работу, в своем учебном заведении появляется лишь изредка – чтобы сдать зачеты и экзамены, поскольку, и в этом заключается главное изменение, учится заочно [6].

С начала века популярность заочной формы обучения, по сравнению с очной, постоянно растет. Теперь студенты, получающие высшее образование заочно, составляют большинство.

Отличительными особенностями студентов-заочников являются изменения в мышлении, укрепление определенного круга интересов, развитие самосознания посредством рефлексии, наличием брака и детей, больший возраст по сравнению со студентами очного отделения.

Экзамены для студентов заочной формы, так же как и для студентов других форм – это критический момент в учебной деятельности, когда подводятся итоги учебной работы за семестр. Решается вопрос о соответствии студента уровню вуза, самоутверждении личности и т. п.

Студентам заочного отделения для получения качественного образования

нужно много времени уделять учёбе, потому как нет частого и близкого общения с преподавателями и одногруппниками и как следствие практически нет возможности быстро и положительно зарекомендовать себя перед ними [6]. Помимо этого неизменно присутствует усталость: активная рабочая деятельность днем, учеба вечером и решение семейных вопросов после учёбы. Для представителей мужского пола имеются дополнительные нюансы, касающиеся службы в армии.

Ввиду перманентной нехватки времени, снижается физическая активность студента-заочника, чередование физических и умственных нагрузок сокращается, а то и вовсе сводится к нулю. В результате студент застаивается, быстрее накапливается усталость и снижается общая работоспособность. Помимо этого, нарушается режим сна – в период подготовки к экзаменам студент может ложиться спать и просыпаться в абсолютно разное время. Также ухудшается качество сна, обостряется бессонница, ввиду стрессов и переживаний, вследствие этого накапливается недосып. В совокупности, нарушение режима сна и накопление недосыпа может привести к тому, что студент может проспать экзамен. К тому же, ночь перед экзаменом всегда беспокойная: студент не может уснуть, ворочается, переживает, к этому добавляется страх сдачи экзамена, и студент решает просто не идти на экзамен, а дальше будь что будет [2].

Исследование влияния сдачи сессии на психоэмоциональное состояние студентов заочной формы обучения проводилось среди студентов 4 курса СибГИУ г. Новокузнецка Кемеровской области. В исследовании приняли участие 38 человек, из которых 19 находились в контрольной группе и 19 в экспериментальной. Возраст респондентов находится в пределах от 20 до 26 лет.

Для выявления влияния сдачи сессии на психоэмоциональное состояние студентов заочной формы обучения рассмотрим разницу между показателями дельт входной и выходной диагностики контрольной и экспериментальной групп.

Результаты диагностики до и после воздействия, а также их дельты, по методике САН (В. А. Доскина), методике поведенческой активности Л. И. Вассермана и Н. В. Гуменюка, методике О. В. Баркановой представлены на рисунке 1.

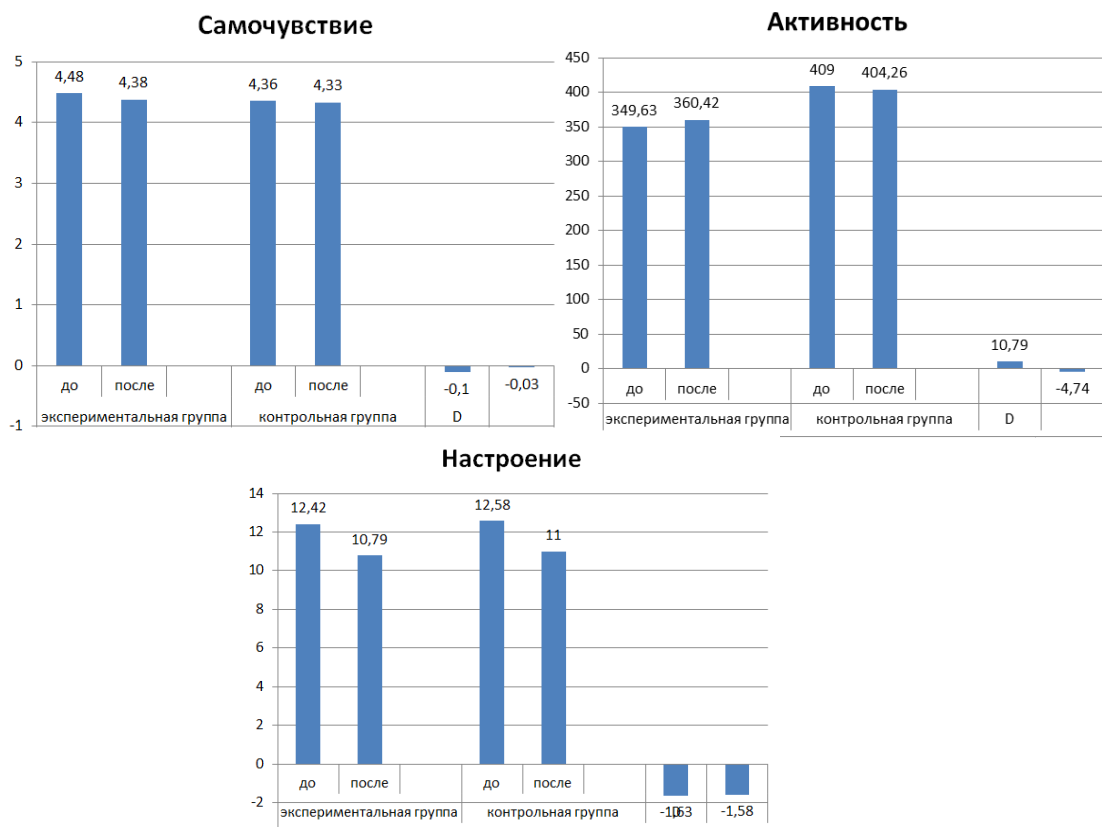


Рисунок 1 – Динамика самочувствия, активности и настроения в контрольной и экспериментальной группе до и после воздействия

Из рисунка 1 можно сделать вывод, что в контрольной и экспериментальной группах показатели самочувствия, активности и настроения до и после воздействия по всем методикам незначительно изменились.

Для выявления влияния сессии на психоэмоциональное состояние студентов-заочной был использован t-критерий Стьюдента между дельтами показателей входной и выходной диагностики контрольной и экспериментальной групп. Влияние сдачи сессии на психоэмоциональное состояние студентов заочной формы обучения показано в таблице 1.

Таблица 1 -Влияние сдачи сессии на психоэмоциональное состояние студентов заочной формы обучения

Экспериментальная группа										
Шкалы	C1	A1	H1	Эксперимент	C2	A2	H2	$\Delta C(21)$	$\Delta A(21)$	$\Delta H(21)$
ср. арифм.	4,48	349,63	12,42		4,38	360,42	10,79	-0,10	10,79	-1,63
ср. кв. откл.	1,10	136,73	3,01		1,08	133,94	2,72	-0,02	-2,79	-0,29
Контрольная группа										
Шкалы	C1	A1	H1		C2	A2	H2	$\Delta C(21)$	$\Delta A(21)$	$\Delta H(21)$
Контрольная группа										
Шкалы	C1	A1	H1		C2	A2	H2	$\Delta C(21)$	$\Delta A(21)$	$\Delta H(21)$
ср. арифм.	4,36	409,00	12,58		4,33	404,26	11,00	-0,03	-4,74	-1,58
ср. кв. откл.	1,26	136,14	2,43		1,06	140,21	3,00	-0,20	4,07	0,57
t-критерий Стьюдента	0,31	-1,34	-0,18		0,14	-0,99	-0,23	-0,17	0,36	-0,05
p – уровень значимости							-	0,05	-	-

Согласно таблице 1, можно сделать вывод, что значимых различий в дельта-значении при помощи t-критерия Стьюдента между контрольной и экспериментальной группами выявлено не было. В таком случае мы можем заключить, что сдача сессии студентами заочной формы обучения не повлияла на психоэмоциональное состояние студентов заочной формы обучения.

Это, скорее всего, связано с тем, что в исследовании принимали участие студенты 4 курса, которые уже привыкли к регулярным экзаменам, их психика адаптировалась и не даёт бурных реакций. Помимо этого, в эксперименте участвовали только студенты заочной формы обучения, и у многих из них уже есть диплом, получение которого опять же было связано с частыми экзаменами и проверочными работами. Также нельзя списывать со счетов события повседневной жизни, которые, так или иначе, варьировали изучаемые нами показатели психоэмоционального состояния.

#### Список литературы

1. Айзенк, Г. Ю. Структура личности / Г.Ю. Айзенк. – Санкт-Петербург : Ювента, 1999. – 125 с. – ISBN 978-5-00118-187-3. – Текст : непосредственный.

2. Голубь, О. В. Я-концепция как экзистенциальное ядро личности, обеспечивающее ее внутреннюю самоорганизацию и саморегуляцию / О. В. Голубь // Человеческий капитал. – 2017. - № 2. – С. 23-24. – Текст: электронный. – URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=21093753> (дата обращения: 17.02.2022). – Режим авторизованный.

3. Маклаков, А. Г. Общая психология / А. Г. Маклаков. – Москва : Вече, 2019. – 214 с. - ISBN 978-5-4313-0556-7. – Текст : непосредственный.

4. Мацлиах-Ханох, С. Сказки обратимой смерти. Депрессия как целительная сила / С. Мацлиах-Ханох. – Нижний Новгород : Литература, 2019. – 307 с. - ISBN 978-0-1313-0176-7. – Текст : непосредственный.

5. Павлов, И. П. Полное собрание сочинений / И. П. Павлов – Москва: Академия наук СССР, 1951. – 79 с. – ISBN 978-5-8353-2003-5. – Текст : непосредственный.

6. Флотова, К. К. Психология здоровья. Психологическое здоровье человека / К. К. Флотова // Психология и мы. – 2019. - № 3. – С. 17-21. – Текст: электронный. – URL: <https://sunmag.me/sovety/03-03-2014-psikhologiya-zdorovya-psikhologicheskoe-zdorovecheloveka.html>, (дата обращения: 22.05.2022).

УДК 159.9

*И.А. Максимцова*

Кузбасский гуманитарно-педагогический институт ФГБОУ ВО «Кемеровский государственный университет», г. Новокузнецк, Россия

Научный руководитель - канд. психол. наук, доцент  
Е.В. Дворцова

## **ВЛИЯНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ТРЕНИНГА НА ЭМПАТИЮ СТУДЕНТОВ КОЛЛЕДЖА**

*Аннотация.* В данной статье представлен краткий обзор экспериментального исследования на тему «Влияние психологического тренинга на эмпатию студентов колледжа».

*Ключевые слова.* Психологический тренинг; эмпатия; дизайн-мышление; эксперимент; эмоциональный отклик.

В настоящее время одной из важнейших задач развития России является гуманизация общества, которая требует нового типа взаимоотношений между людьми, отношений, построенных на гуманистической основе, на уважении к индивидуальности каждого, тем самым возрастают требования к системе образования, качеству подготовки студентов колледжей. Для студентов архитектурного дизайна важно освоить дизайн-мышление – это подход для креативного решения поставленных задач. Он помогает выходить за плоскость привычных и очевидных идей. Данный тип мышления является одной из



главных составляющих качеств студента архитектурного дизайна, основывающаяся на творческом, а не аналитическом подходе. Главной особенностью дизайн-мышления, в отличие от аналитического мышления, является не критический анализ, а творческий процесс, в котором порой самые неожиданные идеи ведут к лучшему решению проблемы.

Чтобы студенты смогли в полной мере освоить данный тип мышления и могли применять на практике им нужно научиться выслушивать других людей и понимать их чувства, движения и поступки в этом им поможет хорошо развитая эмпатия.

Эмпатия является ведущей социальной эмоцией и в самом общем виде определяется как способность индивида эмоционально отзываться на переживания других людей. Она предполагает субъективное восприятие другого человека, проникновение в его внутренний мир, понимание его переживаний, мыслей и чувств. Эмпатия как коммуникативное свойство личности студента способствует разрешению глубоких человеческих вопросов и открывает новые возможности для более эффективного воздействия на личность в общении. Она является одним из регуляторов взаимоотношений между людьми. Проявляется в стремлении оказывать помощь и поддержку другим людям. Ведёт к развитию гуманистических ценностей личности студента.

Гипотезой нашего исследования выступило предположение о том, что психологический тренинг повышает эмпатию студентов колледжа.

Задачи исследования:

1. Провести теоретический анализ феномена эмпатии в современной психологии.
2. Проанализировать в научной литературе разработанность проблемы влияния психологического тренинга на эмпатию студентов колледжа.
3. Описать этапы, обосновать выборку, подобрать методы и методики исследования.
4. Разработать эксперимент по исследованию влияния психологического

тренинга на эмпатию студентов колледжа.

5. После проведения психологического тренинга провести вторичную диагностику эмпатии у студентов колледжа в экспериментальной и контрольной группах.

6. Выявить влияние психологического тренинга на эмпатию студентов колледжа.

Методы: теоретический анализ литературы, психодиагностическое тестирование, экспериментальный метод, метод математико-статистической обработки данных – оценка достоверности отличий (t-критерий Стьюдента).

Методики:

1. Опросник методики «Шкала эмоционального отклика» А. Меграбяна и Н. Эпштейна [2].

2. Методика диагностики уровня эмпатических способностей В. В. Бойко [1].

3. Тест эмпатийного потенциала личности И.М. Юсупов [3].

Выборка: 30 студентов-архитекторов, Кузбасского колледжа архитектуры, строительства и цифровых технологий, обучающиеся по специальности «Архитектурный дизайн», из них 10 студентов в экспериментальной группе и 20 в контрольной.

Основные результаты экспериментального исследования:

Для выявления влияния психологического тренинга на эмпатию студентов колледжа, была использована оценка достоверности отличий по t-критерию Стьюдента между дельтами показателей входной и выходной диагностики контрольной и экспериментальной групп.

Эффективность влияния психологического тренинга на эмпатию студентов колледжа представлена в таблице 1.

Таблица 1 - Влияния психологического тренинга на эмпатию студентов

колледжа

Авторы методик	А. Меграбян		В.В. Бойко		И.М. Юсупов				Эксперимент	Авторы методик	А. Меграбян		В.В. Бойко		И.М. Юсупов				ΔЭмоц. отклик	ΔЭмп.сп	Δ Родители	Δ Животные	Δ Старики	Δ Дети	Δ Герои.пр.	Δ Незнак. Люди
	Экспериментальная группа До	Экспериментальная группа После	Экспериментальная группа До	Экспериментальная группа После	Экспериментальная группа До	Экспериментальная группа После	Экспериментальная группа До	Экспериментальная группа После			Экспериментальная группа До	Экспериментальная группа После														
Шкалы	Эмоц. отклик	Эмп.сп.	Родители	Животные	Старики	Дети	Герои.пр.	Незнак. Люди	Шкалы	Эмоц. отклик	Эмп.сп.	Родители	Животные	Старики	Дети	Герои.пр.	Незнак. Люди	ΔЭмоц. отклик	ΔЭмп.сп	Δ Родители	Δ Животные	Δ Старики	Δ Дети	Δ Герои.пр.	Δ Незнак. Люди	
Ср. ариф	59,90	18,10	9,70	8,40	6,80	6,10	6,80	7,90	Ср. ариф	60,70	18,30	10,30	8,60	7,50	6,80	7,50	8,00	0,80	0,20	0,60	0,20	0,70	0,70	0,70	0,10	
Ср. кв. откл.	13,08	1,79	1,70	2,95	1,75	1,97	3,26	2,23	Ср. кв. откл.	13,16	2,00	2,06	2,95	1,65	2,35	3,24	2,26	0,79	0,42	0,84	0,42	0,82	0,82	0,48	0,88	
Контрольная группа ДО									Контрольная группа После																	
Шкалы	Эмоц. отклик	Эмп.сп.	Родители	Животные	Старики	Дети	Герои.пр.	Незнак. Люди	Шкалы	Эмоц. отклик	Эмп.сп.	Родители	Животные	Старики	Дети	Герои.пр.	Незнак. Люди	ΔЭмоц. отклик	ΔЭмп.сп	Δ Родители	Δ Животные	Δ Старики	Δ Дети	Δ Герои.пр.	Δ Незнак. Люди	
Ср. ариф	56,35	18,45	10,35	6,30	6,15	5,20	8,25	7,75	Ср. ариф	56,30	18,20	10,20	5,70	6,05	4,55	7,95	7,35	-0,1	-0,25	-0,15	-0,60	-0,10	-0,65	-0,30	-0,40	
Ср. кв. откл.	13,04	1,64	2,03	2,47	2,11	1,85	2,31	2,36	Ср. кв. откл.	12,91	1,54	2,02	2,13	2,11	1,39	1,99	2,08	0,39	0,79	0,37	1,54	0,55	0,99	0,73	0,60	
t									t									3,21	2,04	2,69	2,17	2,78	3,95	4,46	1,63	
p									p									0,01		0,05	0,05	0,01	0,001	0,001		

Согласно таблице 1, можно сделать вывод, что были выявлены значимые различия в дельтах-значениях при помощи t-критерия Стьюдента между контрольной и экспериментальной группами, по следующим показателям:

- «Эмоциональный отклик» так, у нас получилось, что  $t_{\text{эмп.}} = 3,21$  больше  $t_{\text{крит.}} = 2,76$  (на уровне значимости  $p \leq 0,01$ )
- «Эмпатия с родителями»  $t_{\text{эмп.}} = 2,69$  больше  $t_{\text{крит.}} = 2,05$  (на уровне значимости  $p \leq 0,05$ )
- «Эмпатия с животными»  $t_{\text{эмп.}} = 2,17$  больше  $t_{\text{крит.}} = 2,05$  (на уровне значимости  $p \leq 0,05$ )
- «Эмпатия к старикам»  $t_{\text{эмп.}} = 2,78$  больше  $t_{\text{крит.}} = 2,76$  (на уровне значимости  $p \leq 0,01$ )
- «Эмпатия к детям»  $t_{\text{эмп.}} = 3,95$  больше  $t_{\text{крит.}} = 3,67$  (на уровне значимости  $p \leq 0,001$ )
- «Эмпатия к героям художественных произведений»  $t_{\text{эмп.}} = 4,46$  больше  $t_{\text{крит.}} = 3,67$  (на уровне значимости  $p \leq 0,001$ ).

В таком случае мы можем заключить, что психологический тренинг

повлиял на эмпатию студентов. Но мы были удивлены полученным результатам, так как, чтобы развить эмпатию нужна достаточно долгая работа над собой которая может длиться годами. Проведя анализ нашего тренинга, мы предположили, что именно сюжет фильма, который использовался в тренинге, повлиял на эмпатию студентов к родителям, детям, старикам, героям художественных произведений и животным. Во время просмотра и дальнейшего обсуждения, происходящего на экране, у студентов был зафиксирован эмоциональный отклик в виде слез и активных реплик по ходу просмотра.

Приведем примеры из обсуждения фильма со студентами:

- Студент 1. «Фильм о поиске себя, внутреннего равновесия и умения самому с собой договориться»
- Студент 2. «Мне было жаль главного героя, и он заставляет меня задуматься об отношениях и чувствах других»
- Студент 8. «Я думаю, фильм учит прощению, пониманию и тому, что мы не вправе кого-либо судить.»

Исходя из выше сказанного, мы можем предположить, что повышения эмоционального отклика и эмпатичного потенциала студентов может иметь временный характер и быть связано с впечатлением, полученным от фильма. Так как по методике «Уровень эмпатических способностей» в ходе исследования не было выявлено статистически значимых различий при помощи t-критерия Стьюдента между дельта значениями по показателям.

Таким образом, полученные результаты свидетельствуют об подтверждении гипотезы о том, что психологический тренинг влияет на эмпатию студентов колледжа.

#### **Список литературы**

1. Бурно, М. Е. О характерах людей / М. Е. Бурно. – Москва : Питер, 2021. - 495с. – ISBN 978-5-8291-2458-8. – Текст: непосредственный.
2. Карелин, А. Большая энциклопедия психологических тестов / А. Карелин. – Москва : ЭКСМО, 2005. – 414 с. – ISBN 5-699-13698-3. – Текст: непосредственный.
3. Рогов, Е. И. Настольная книга практического психолога : учебное пособие / Е. И. Рогов. – Москва : ВЛАДОС-Пресс, 2008. – 476 с. – ISBN 978-5-305-00050-4. – Текст : непосредственный.

УДК 159.96

А.П. Маршевская

Кузбасский гуманитарно-педагогический институт ФГБОУ ВО  
«Кемеровский государственный университет», г. Новокузнецк, Россия

Научный руководитель - канд. психол. наук, доцент  
А.И. Алонцева

## ЭМОЦИОНАЛЬНО – ВОЛЕВАЯ СФЕРА ЛИЧНОСТИ У СОТРУДНИКОВ ОМОН

*Аннотация.* В данной статье раскрывается специфика профессиональной деятельности сотрудников ОМОН. Раскрываются наиболее важные профессионально-важные качества, в качестве которых выступили характеристики эмоционально-волевой сферы личности. Проведен теоретический анализ особенностей эмоционально-волевой сферы личности сотрудников ОМОН.

*Ключевые слова.* Сотрудники ОМОН, эмоционально-волевая сфера личности, волевая регуляция поведения, психологической подготовленности сотрудников ОМОН.

Отряд Мобильный Особого Назначения (далее ОМОН) является специальным подразделением Росгвардии, привлекаемым для решения задач обеспечения общественного порядка и общественной безопасности, в том числе на массовых акциях и мероприятиях, а также в «горячих точках» на территории России и в предотвращении массовых беспорядков.

Боец ОМОНа осуществляет ключевую задачу — охрана правопорядка в опасных зонах. Чаще всего потребность в сотрудниках ОМОНа возникает при чрезвычайных ситуациях, когда местные жители утрачивают контроль над собой, и наступает паника. Омоновцы следят за безопасностью, пресекают преступления, убийства, мародерства и массовые погромы.

В обязанности омоновцев также входят постоянные спортивные тренировки. Прикрытие сотрудников ОВД, сопровождение демонстраций и акций протестов, подавление бунтов, освобождение заложников — все это требует не только совершенной физической подготовки, но и владения навыками саморегуляции и самоконтроля, уметь адекватно реагировать в стрессовых ситуациях, и поддерживать оптимальный уровень

психоэмоционального состояния, всё это включает в себя эмоционально-волевая сфера личности [1].

Эмоционально-волевые качества личности – это познание своих эмоциональных состояний, преобладающих чувств, средство реагирования в стрессовых ситуациях, умение проявлять упорство, настойчивость, целеустремленность. Эмоционально-волевая сфера – это свойство человека, характеризующая содержание, качества и динамику его эмоций и чувств (психоэмоциональное состояние человека). Более подробно мы рассмотрим самостоятельно эмоции и волю.

В психологии под эмоциями понимают протекающие в форме переживаний и отражающие личную значимость и оценку внутренних и внешних ситуаций для жизнедеятельности человека. Следовательно, наиболее существенной характеристикой эмоций является их субъективность [3].

С. Л. Рубинштейн считает, что эмоции обладают некоторыми отличительными признаками, а именно выражают состояние субъекта и его отношение к объекту, и обладают положительными или отрицательными знаками. Роль эмоций в жизни человека высока: потребности, переживаемые в виде эмоций, являются побудителем к деятельности [6].

По мнению А. Н. Леонтьева, эмоции возникают как оценка расхождения между целью и мотивом. То есть эмоция оценивает то, насколько человек приблизился к удовлетворению своей потребности. Эмоции – более длительные состояния и проявляются во внешнем поведении, носят отчетливо выраженный характер. Эмоциональные процессы — это психические процессы, протекающие в форме переживаний и отражающие личную значимость и оценку внешних и внутренних ситуаций для жизни человека. К эмоциональным процессам автор отнес: аффекты, собственно эмоции, чувства [4].

Согласно следующей теории эмоций, которую выдвинул Джеймс-Ланге эмоции обусловлены внешними воздействиями на изменение как в двигательной сфере, так и в сфере произвольных актов сердечной, сосудистой и секреторной деятельности человека. Данные изменения приводят

к определенным ощущениям, что и есть эмоциональное переживание. Эта теория предполагает, что после восприятия, вызвавшего эмоцию, человек переживает эту эмоцию как ощущение физиологических изменений в своем организме. Другими словами, физические ощущения и есть сама эмоция. Как говорил У. Джеймс: «Мы грустим, потому что плачем, сердимся, потому что наносим удар, боимся, потому что дрожим» [2].

Теперь рассмотрим такое понятие как воля. Воля — это сознательное регулирование человеком своего поведения и деятельности, выраженное в умении преодолевать внутренние и внешние трудности при совершении целенаправленных действий и поступков. Главная функция воли – это сознательной регуляции активности в трудных условиях жизнедеятельности. В основе этой регуляции лежит взаимодействие процессов возбуждения и торможения нервной системы. В соответствии с этим принято выделять две другие функции воли — активизирующую и тормозящую.

Выделяют основные компоненты волевой регуляции поведения

(Р. С. Немов):

1. Цель – психическое представление о будущем результате действия или деятельности в целом.
2. Операция – структурная единица действия.
3. Ориентировочная основа деятельности – система представления о цели, о порядке ее достижения и о необходимых для этого средств.
4. Умение – способность выполнять определенные действия.
5. Навык – автоматизированная система движений человека, протекающих быстро, без сознательного контроля со стороны самого человека и всегда неизменно приводящих к определенному, заранее известному результату [5].

Как отмечал С. Л. Рубинштейн, воля — это произвольная мотивация и что продолжение мотивации как начала произвольного акта начинается с возникновения потребностного побуждения. Собственно, о таком понимании воли он пишет, что она образует непосредственно лишь высший, верхний слой

этих тенденций – желания, определяемые идейным содержанием, выступающим в качестве осознанной цели.

Так же, по мнению С. Л. Рубинштейна, волевые процессы не противопоставляются интеллектуальным и эмоциональным и не устанавливается никакой взаимоисключающей противоположности между интеллектом, чувством и волей. Один и тот же процесс может быть и интеллектуальным, и эмоциональным, и волевым [6].

Согласно мнению А. Н. Леонтьева о воле, можно сказать, что он рассматривал данное понятие в «широком значении», а именно, что процесс формирования личности может быть представлен как развитие воли. Воля не является началом личности, это лишь одно из ее выражений. Данное выражение определяется строением целостных деятельностей субъекта. Из этого следует, для того чтобы полностью раскрыть проявление воли человека, ее необходимо рассмотреть на уровне деятельности. Воля является важным качеством человека, без которого невозможно было бы достигать целей, которые человек всегда ставит перед собой в течении своей жизни [4].

Итак, большую роль в формировании волевых качеств играют эмоции. Эмоционально-выразительные движения человека – выполняют функцию общения, т.е. сообщение человеку информации о состоянии говорящего и его отношении к тому, что в данный момент происходит, а также функцию воздействия – оказания определенного влияния на того, кто является субъектом восприятия эмоционально-выразительных движений. Не поддаваться эмоциям и контролировать их человеку помогает воля. Следовательно, эмоционально-волевые качества — это особенности человека, характеризующие содержание, качество и динамику его эмоций и чувств.

Таким образом, можно отметить, что одним из важнейших показателей психологической подготовленности сотрудников ОМОН к профессиональной деятельности являются эмоционально-волевые качества личности. Под этим понимается способность сохранять в сложных условиях благоприятное для успешной работы психическое состояние. Эмоционально-волевые качества



личности проявляются в: отсутствии у сотрудника в экстремальных ситуациях психологических реакций, снижающих эффективность действий и порождающих ошибки; натренированности в безукоризненном выполнении профессиональных действий в психологически сложных условиях; умении сохранять профессиональную бдительность, проявлять разумную настороженность и внимание к риску; неуступчивость к психологическому давлению со стороны третьих лиц; умении владеть собой в психологически напряженных, конфликтных, провоцирующих ситуациях, контролировать настроение, считаясь с требованиями ситуации и окружающих.

Сотрудникам ОМОН особенно необходим четкий самоконтроль, высокое самообладание, способность принимать оперативные решения, управлять служебными операциями, поведением и эмоциями.

Не вызывает сомнения, что умение путем саморегуляции снять эмоциональное напряжение, подавить чувство страха и неуверенности, сконцентрировать внимание и мобилизовать все силы для выполнения поставленной задачи является чрезвычайно важным качеством омоновца.

Частое пребывание в опасных, а иногда и угрожающих жизни, ситуациях требует от этих лиц умения владеть собой, быстро оценивать сложные ситуации и принимать наиболее адекватные решения, что будет способствовать более эффективному выполнению поставленных задач и уменьшению чрезвычайных происшествий и срывов профессиональной деятельности среди личного состава ОМОН.

#### **Список литературы**

1. Асямов, С. В. Профессионально-психологический тренинг сотрудников органов внутренних дел / С. В. Асямов. — Текст : электронный // Юридическая психология : [сайт]. — URL: <http://yurpsy.com/files/ucheb/tren/06.htm> (дата обращения: 21.10.2022).
2. Джеймс, У. Психология / У. Джеймс. — Москва : Москва : Гаудеамус : Акад. Проект, 2011. — 316 с. — Текст : непосредственный.
3. Изард, К. Э. Психология эмоций / К. Э. Изард. — Москва : Москва [и др.] : Питер, 2006. — 460 с. — Текст : непосредственный.
4. Леонтьев, А. Н. Потребности, мотивы и эмоции / А. Н. Леонтьев. — Москва : Москва : Изд-во Моск. ун-та, 1971. — 38 с. — Текст : непосредственный.
5. Немов, Р. С. Психология / Р. С. Немов. — 3-у. — Москва : М. : Гуманитар. изд. центр "ВЛАДОС", 1998. — 686 с. — Текст : непосредственный.
6. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. — Москва : Москва [и др.] : Питер, 2012. — 705 с. — Текст : непосредственный.

УДК 159.96

Л. В. Никифорова

Кузбасский гуманитарно-педагогический институт ФГБОУ ВО  
«Кемеровский государственный университет», г. Новокузнецк, Россия

Научный руководитель - канд психол. наук  
Е.Н. Вержицкая

## **КОММУНИКАТИВНАЯ ТОЛЕРАНТНОСТЬ СТУДЕНТОВ- ПСИХОЛОГОВ С РАЗНЫМ ТИПОМ АКЦЕНТУАЦИИ ХАРАКТЕРА**

*Аннотация.* В статье рассматривается коммуникативная толерантность студентов-психологов с разным типом акцентуации характера. Проведены теоретический анализ изучаемых психологических явлений, эмпирическое изучение проявлений показателей коммуникативной толерантности и акцентуаций характера студентов-психологов. Выявлены достоверные корреляционные связи между коммуникативной толерантностью и акцентуаций характеров студентов-психологов.

*Ключевые слова.* Коммуникация; коммуникативная толерантность; студенты-психологи; характер; акцентуация характера.

В современном, прогрессирующем обществе, где свобода слова и мнения стали основой взаимодействия людей, на первый план выходит коммуникативная толерантность, как основное условие успешного сотрудничества.

Толерантный человек терпим к всяческим проявлениям со стороны других людей, а значит может находить общий язык с разными личностями, что ставит его в более выигрышное положение по сравнению с людьми, которые не приемлют любое мнение, отличное от их.

Акцентуация характера, как чрезмерное усиление отдельных черт характера, является особенностью личности, определяет поведение и поступки, накладывает отпечаток на все сферы деятельности, проявляется в общении, затрудняя при явной выраженности адаптацию человека.

В психологии изучение коммуникативной толерантности связано с именами В. В. Бойко, З. А. Агеевой, Е. Г. Виноградовой, Е. Ю. Кочергиной и т.д.

Изучение же акцентуации характера принадлежит К. Леонгарду, А. Е. Личко и т.д.

Так как коммуникативная толерантность проявляется в общении с другими людьми и определяет отношение личности к тому или иному человеку, то на неё может оказывать влияние и акцентуация характера, как одна из важнейших характеристик личности. Более того, коммуникативная толерантность, как важное профессиональное качество, необходима для эффективного выполнения профессиональных обязанностей психолога. Поэтому, изучение коммуникативной толерантности и акцентуации характера, их взаимосвязи у студентов-психологов является актуальной.

В. В. Бойко определяет коммуникативную толерантность как характеристику отношения личности к людям, показывающую степень переносимости ею неприятных или неприемлемых, по ее мнению, психических состояний, качеств и поступков партнеров по взаимодействию. По мнению автора, коммуникативная толерантность является систематизирующей характеристикой, поскольку с ней согласуются и составляют некий психологический ансамбль многие другие качества индивида [1].

Толерантной личности очень близки некоторые характеристики «самоактуализирующейся личности», описанные А. Маслоу: принятие себя, принятие других, принятие мира, аутентичность, социальный интерес и т.д. В теории «здоровой личности» А. Маслоу толерантность является важным принципом, который позволяет осмыслить особенности самоактуализации [5].

Человек, обладающий высоким уровнем коммуникативной толерантности, достаточно уравновешен, совместим с очень разными людьми. Благодаря этим достоинствам создается психологически комфортная обстановка для совместной деятельности, достижения синергического эффекта. Отсутствие же коммуникативной толерантности или ее низкий уровень объясняются негативными реакциями индивида на обнаруженные различия между подструктурами своей личности и личности партнера.

Таким образом, изучая коммуникативную толерантность, учёные-

психологи отмечали, что это важнейшее свойство личности, необходимое для оптимизации процессов общения и взаимодействия, связанное с принятием партнера по общению.

К. Леонгард описывает 12 типов акцентуаций личности [3]. Четыре типа составляют условную группу, в которую входят акцентуации характера: демонстративный, педантичный, застревающий, возбудимый; шесть типов составляют акцентуации темперамента: гипертимный, дистимный, циклотимный, экзальтированный, тревожный, эмотивный; два последних типа – это акцентуации личности: экстравертированный и интровертированный типы.

А. Е. Личко выделяет две степени выраженности акцентуаций: явная акцентуация – крайний вариант нормы, при которой акцентуированные черты характера достаточно выражены в течение всей жизни; скрытая акцентуация – обычный вариант нормы [4].

Таким образом, акцентуация характера – крайний вариант заострение черт, по мнению К. Леонгарда, считающего акцентуацию характера одной из важных особенностей личности, которая при явной выраженности и в определённых условиях может перерасти в расстройство личности.

Н. И. Дьякова и Т. И. Прусова отмечают, что коммуникативная толерантность, которая определяет успешность личности в общении, и акцентуация характера взаимосвязаны, как по общему показателю, так и по компонентам толерантности [2].

Е. В. Токарева, исследуя влияние акцентуаций характера подростков на стратегии поведения в ситуации конфликтного взаимодействия, пришла к выводу о том, что подростки с разным типом акцентуации склонны выбирать определённую стратегию, которая подходит им из-за усиленных черт личности [6].

Таким образом, эмпирические исследования отмечают наличие взаимосвязи между наличием акцентуации характера и особенностями коммуникации.

Целью исследования стало выявление взаимосвязи коммуникативной толерантности студентов-психологов с разным типом акцентуации характера. Было выдвинуто предположение, что существует взаимосвязь коммуникативной толерантности студентов-психологов с типом акцентуации характера, а именно: чем выше показатели коммуникативной толерантности, тем выше проявление таких типов акцентуации характера как демонстративность, гипертимность, экзальтированность, эмотивность.

В исследовании приняли участие 30 студентов-психологов КГПИ КемГУ в возрасте от 18-ти до 25-ти лет. Применялись методы: теоретический анализ литературы, психодиагностическое тестирование, математико-статистический анализ (коэффициент корреляции Пирсона). Использовались методики: диагностики коммуникативной толерантности В. Бойко; диагностики принятия других В. Фей;. опросник диагностики акцентуации личности Г. Шмишека и К. Леонгарда..

Результаты диагностики коммуникативной толерантности методикой В. Бойко представлены на рисунке 1.

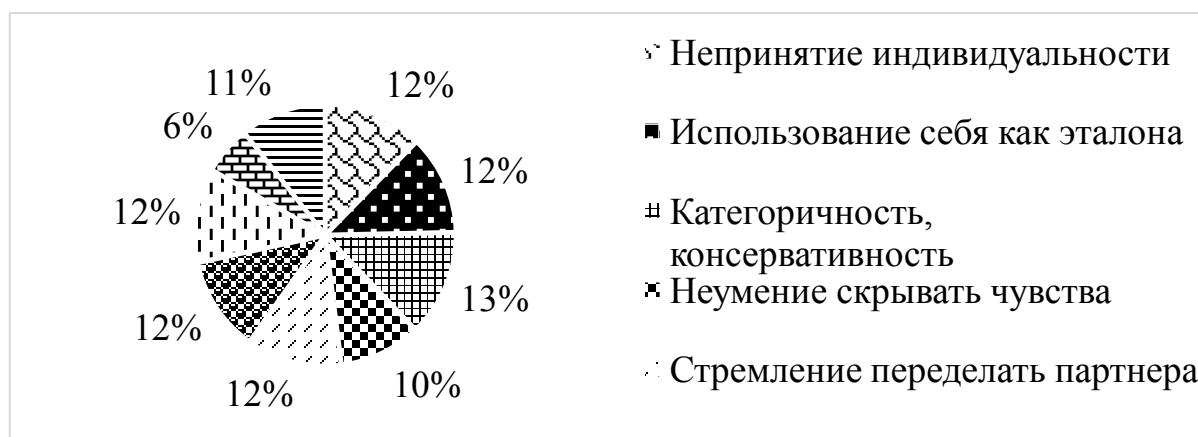


Рисунок 1 – Результаты показателей коммуникативной толерантности по методике В. Бойко

Анализ результатов показал, что самый низкий показатель из диагностированных шкал – «Нетерпимость к дискомфорту» (6%), что говорит о том, что студенты-психологи легче всего переносят ситуации дискомфорта.

Следующая шкала в порядке возрастания – «Неумение скрывать свои

чувства» (10%), которая показывает, что студенты-психологи, в большинстве случаев, могут справиться с эмоциями и чувствами в общении с людьми.

Результаты шкалы «Плохое приспособление» показывают средние показатели по выборке – 11%, что свидетельствует о том, что у ряда испытуемых преобладает неумение приспособливаться к другим людям.

Примерно на одном уровне по результатам находятся шкалы: «Неумение прощать ошибки», «Желание сделать партнера удобным», «Стремление переделать партнера», «Использование себя как эталона» и «Непринятие индивидуальности».

Преобладание перечисленных выше шкал, может говорить о том, что данные виды неприятия партнера по общению, в той или иной степени выражены у всех представителей выборки.

Самый высокий показатель из шкал имеет «Категоричность, консервативность» (13%), показывающий, что большинство студентов-психологов, при восприятии партнеров по общению, опираются на свой опыт и суждения и склонны придерживаться их.

Результаты диагностики принятия других методикой В. Фей, показали, что среднее значение принятия других в выборке составляет 58,16, что соответствует среднему показателю с тенденцией к высокому. Это свидетельствует о том, что в среднем студенты-психологи склонны позитивно относиться к людям, в общем убеждены в их высоких принципах и преобладании положительных черт характера.

Таким образом, у студентов-психологов практически в равной степени представлены все виды показателей коммуникативной толерантности, они склонны к среднему показателю принятия других с тенденцией к высокому.

Диагностика типа акцентуации личности опросником Г. Шмишека и К. Леонгарда позволила выявить основные виды акцентуации характера у студентов-психологов (рисунок 2).

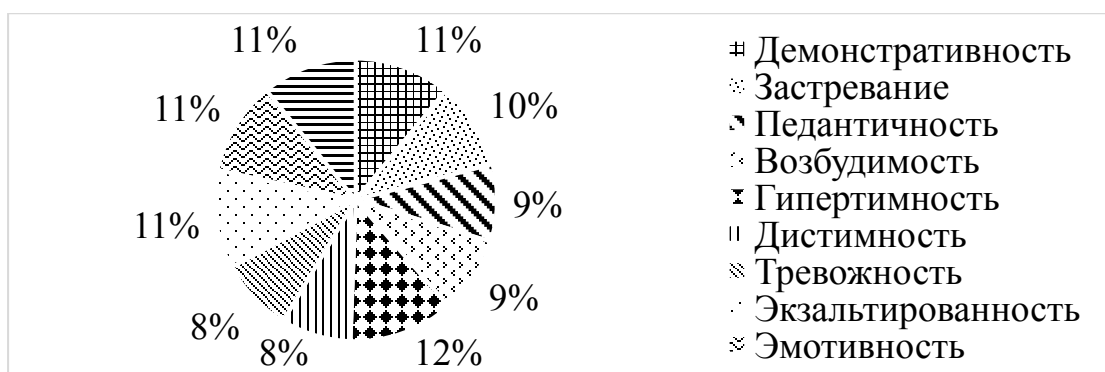


Рисунок 2 – Результаты диагностики типа акцентуации личности опросником Шмишека-Леонгарда

Самые низкие значения получили типы акцентуации: «Тревожность» (8%) и «Дистимность» (8%), что говорит о том, что студенты-психологи в меньшей степени склонны к молчаливости, замкнутости и низкой самооценке.

Чуть выше оказались значения выраженности таких типов акцентуации как «Возбудимость» (9%) и «Педантичность» (9%), что показывает наличие в равной степени среди студентов-психологов и эмоционально активных людей с склонностью к агрессии, и людей пассивных, особо не проявляющих своих чувств. Тип акцентуации «Застревание», характеризующийся умеренной общительностью, склонностью к нравоучениям и неразговорчивостью, установлен у 10% респондентов.

В равной степени оказались представлены акцентуации «Демонстративность», «Экзальтированность», «Эмотивность» и «Циклотимность» (по 11%). Следовательно, студенты-психологи склонны к проявлению в общении эмоциональности, глубокому переживанию чувств, стремлению к привлечению внимания.

Самый высокий показатель демонстрировали студенты с акцентуацией «Гипертимность» (12%), такие студенты-психологи отличаются повышенной самооценкой, весельем, легкомысленностью, поверхностностью и импульсивностью.

Таким образом, было установлено, что студенты-психологи, участвующие в исследовании, более склонны к таким акцентуациям характера, которые проявляются в эмоциональности, общительности и жизнерадостности,

чем к тем, которые проявляются в ригидности, сниженном настроении и боязливости.

Корреляционный анализ коммуникативной толерантности (методика В. В. Бойко) и акцентуации личности (опросник К. Леонгарда, Г. Шмишека) показал наличие статистически значимых корреляционных связей при критическом значении коэффициента корреляции  $r$ -Пирсона 0,361, при  $p \leq 0,05$  и 0,463, при  $p \leq 0,01$  между показателями коммуникативной толерантности (принятие индивидуальности, умение скрывать чувства и прощать ошибки, нежелание сделать партнера удобным, терпимость к дискомфорту, приспособление) и такими типами акцентуации как: педантичный, дистимный, экзальтированный, эмотивный и циклотимный, причем большую толерантность продемонстрировал эмотивный тип акцентуации. Выявленные достоверные корреляционные связи представлены на рисунке 3 в виде корреляционной плеяды.

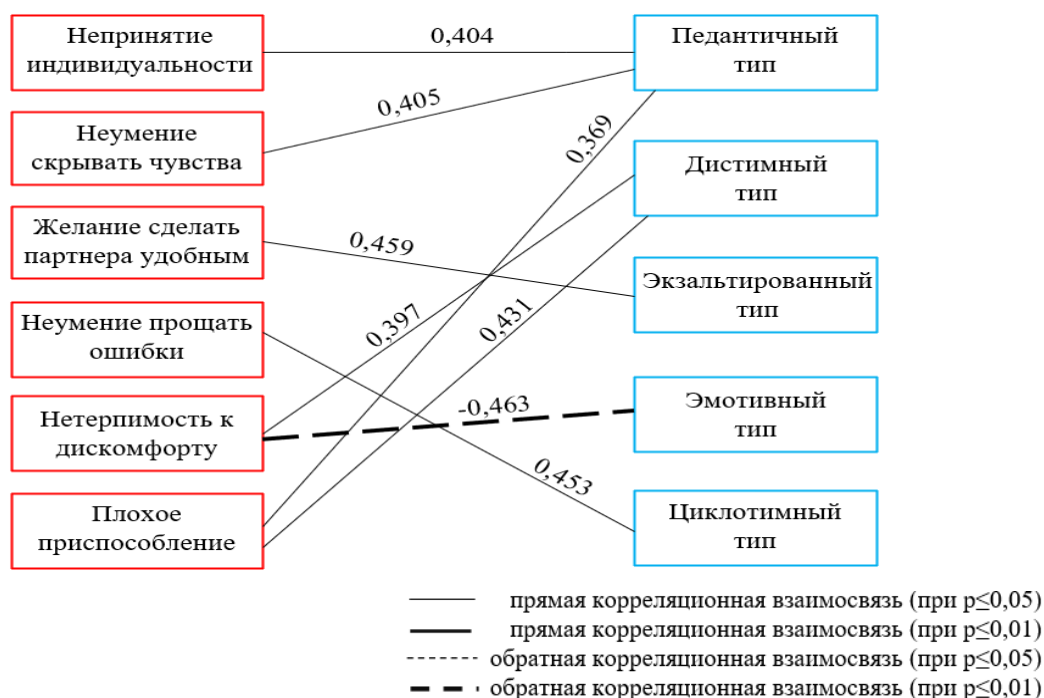


Рисунок 3 – Корреляционная плеяда взаимосвязи коммуникативной толерантности студентов-психологов с разным типом акцентуации характера

Корреляционный анализ результатов диагностики принятия других (методика В. Фей) и акцентуации личности (опросник К. Леонгард, Г. Шмишек)



показал наличие статистически значимой корреляционной связи при критическом значении коэффициента корреляции r-Пирсона 0,361, при  $p \leq 0,05$  и 0,463, при  $p \leq 0,01$  между показателем коммуникативной толерантности (принятие других) и такого типа акцентуации как циклотимность.

Выявленная достоверная корреляционная связь представлена на рисунке 4 в виде корреляционной плеяды.

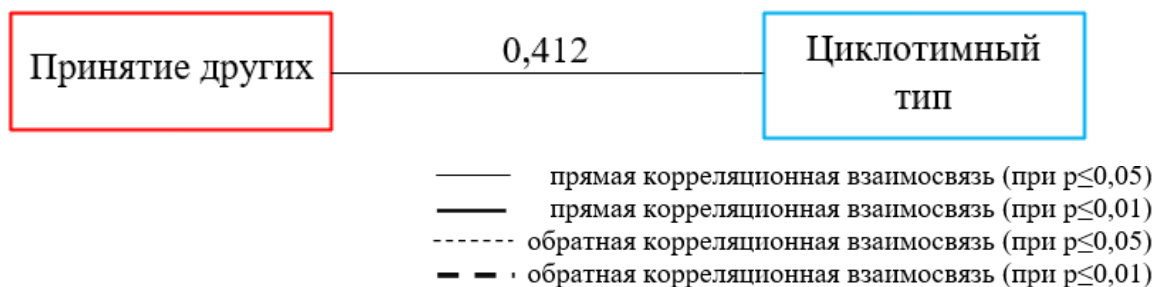


Рисунок 4 – Корреляционная плеяда взаимосвязи коммуникативной толерантности студентов-психологов с разным типом акцентуации характера

Таким образом, по результатам корреляционного анализа можно сделать вывод о том, что обнаружена значимая взаимосвязь между такими шкалами коммуникативной толерантности и акцентуацией характера как «Непринятие индивидуальности» и «Педантичность», «Неумение скрывать чувства» и «Педантичность», «Желание сделать партнера удобным» и «Экзальтированность», «Неумение прощать ошибки» и «Циклотимность», «Нетерпимость к дискомфорту» и «Дистимность», «Нетерпимость к дискомфорту» и «Эмотивность», «Плохое приспособление» и «Педантичность», «Плохое приспособление» и «Дистимность», шкала принятия других и «Циклотимность».

Следовательно, гипотеза исследования получила частичное подтверждение только в отношении такого типа акцентуации, как эмотивный.

#### Список литературы

1. Бойко, В. В. Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и на других / В. В. Бойко. – М.: Филинь, 1996. – 472 с. – ISBN 978-5-9008-5560-8. – Текст: непосредственный.
2. Дьякова, Н. И. Влияние акцентуаций характера на проявление коммуникативной толерантности у студентов-медиков / Н. И. Дьякова, Т. И. Прусова. – Текст: непосредственный // Комплексное медико-социальное и психолого-педагогическое сопровождение лиц с ограниченными возможностями здоровья, 2017. – С. 307-315.

3. Леонгард, К. Акцентуированные личности / К. Леонгард. – Феникс, 1997. – 539 с. – ISBN 978-5-2220-0221-6. – Текст: непосредственный.
4. Личко, А. Е. Психопатии и акцентуации характера у подростков / А. Е. Личко. – Санкт-Петербург: Речь, 2009. – 256 с. – Текст: непосредственный.
5. Маслоу, А. Мотивация и личность / А. Маслоу. – СПб.: Питер, 2009. – 351 с. – ISBN 978-5-9118-0439-8. – Текст: непосредственный.
6. Токарева, Е. В. Влияние акцентуаций характера подростков на стратегии поведения в ситуации конфликта / Е. В. Токарева. – Тольятти, 2017. – 91 с. – Текст: непосредственный.

УДК 159.96

*Я.Д. Ожогина*

Кузбасский гуманитарно-педагогический институт ФГБОУ ВО «Кемеровский государственный университет», г. Новокузнецк, Россия

Научный руководитель - канд. психол. наук, доцент  
Е.В. Дворцова

## **ВЗАИМОСВЯЗЬ АГРЕССИВНОСТИ И КОММУНИКАТИВНЫХ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ВАЖНЫХ КАЧЕСТВ У РАБОТНИКОВ ИСПРАВИТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ**

*Аннотация.* В статье рассмотрены проблемы психологического аспекта профессиональных деформаций, в частности - проявления феномена агрессивности в процессе профессиональной деятельности работников правоохранительных органов. Данная тема обусловлена также изучением факторов, обеспечивающих предотвращения агрессивности, влияющей на профессионально-важные качества работника исправительных учреждений, а также сохранения благоприятного психологического климата.

*Ключевые слова.* Агрессивность; коммуникативные профессионально-важные качества; изменения личности; деструктивные формы поведения; коммуникативная толерантность; профессиональная деформация личности; профессиональная компетентность работников правоохранительных органов.

Концепция развития уголовно-исполнительной системы Российской Федерации до 2030 года, где одна из основных целей проекта звучит так: повышение эффективности управления уголовно-исполнительной системы, сохранения и обновления количественного и качественного состава кадров, способных к выполнению служебных задач, а также совершенствования их профессиональной компетенции путем повышения требований к уровню профессиональной подготовки сотрудников, которые психологически будут

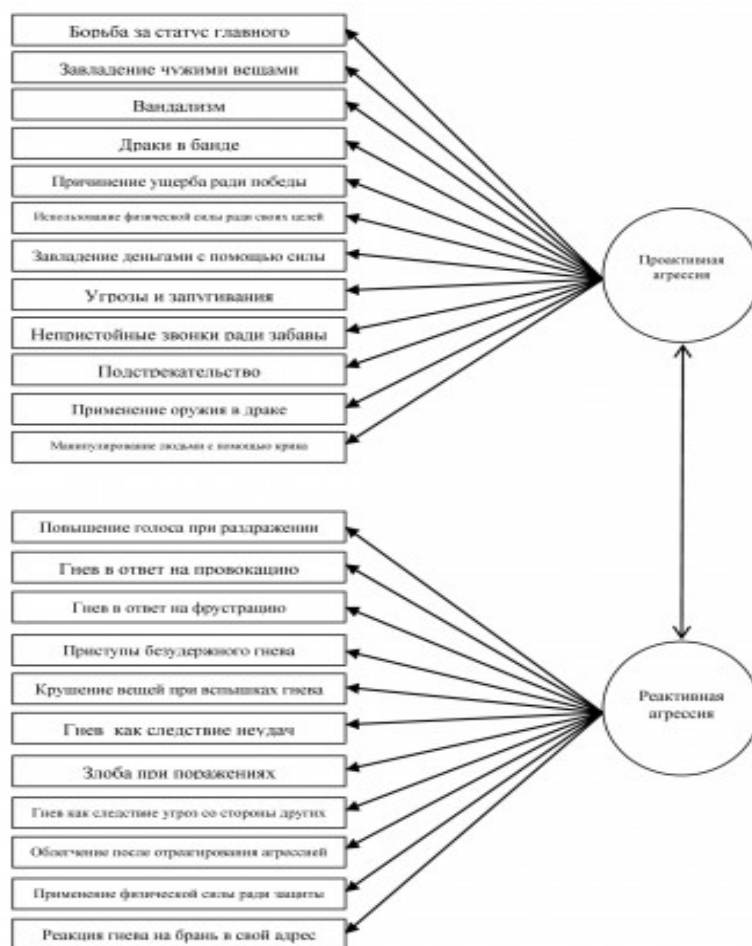
готовы качественно выполнять поставленные перед ними задачи.

Работник, долго находящийся в уголовно-исполнительной системе в ситуациях профессиональной напряженности или в состояниях стресса формируют неблагоприятные изменения в его личности, которые проявляются в снижении его профессионально-важных качеств, коммуникативной толерантности и деструктивных формах поведения, таких как проявление агрессии. В статье обращается внимание на психологический аспект профессиональных деформаций, в частности - проявления феномена агрессивности в процессе профессиональной деятельности работников правоохранительных органов.

Из зарубежных исследований по проблеме агрессии и агрессивного поведения наибольшего распространения заслужили концепции таких авторов, как К. Лоренц, Э. Фромм, З. Фрейд и других. К. Лоренц рассматривал термин «агрессивность», как злость, ненависть, ярость, но не придавал позитивную, либо негативную окраску, так как считал, что с помощью агрессивности человек бы не достиг успехов в обществе. Однако в случае с сотрудниками исправительных учреждений агрессивность носит личностный характер удовлетворения своих потребностей. Э. Фромм выделял доброкачественную и злокачественную формы агрессивного поведения. Он упоминал, что злокачественная агрессия присуща лишь человеку. «В основе злокачественной агрессивности не инстинкт, а некий человеческий потенциал, уходящий корнями в условия самого существования человека». То есть, данный вид агрессивного поведения не обусловлен биологической адаптацией или реакцией человеческой психики на угрозу, а потому является отрицательным проявлением человеческой деятельности. У З. Фрейда понятие агрессивности трактуется, как постоянно высвобождаемая вовне энергия, которую практически невозможно нейтрализовать, ведь последствия данной нейтрализации будут иметь негативные, деструктивные или даже фатальные исходы для психики самого человека.

Существуют также понятия “реактивной” и “проактивной” агрессии,

введенные К. Доджем и Дж. Койи в 1980-х гг. У сотрудников исправительных учреждений первый тип со временем может перетекать в другой. Реактивная агрессия- это реакция в ответ на реальную или ожидаемую угрозу, фрустрацию или провокацию. Проактивная агрессия- это намеренное, не спровоцированное жестокое поведение по отношению к другим. На данной схеме наглядно демонстрируется реактивная и проактивная агрессия:



Немаловажную роль в проявлении агрессивности играет коммуникация. Работники исправительных учреждений часто ограничены в возможностях применения агрессии в невербальной (физической) форме, поэтому вынуждены выражать агрессивность путем словесных выражений. И.Н. Нестерова понимала под коммуникативным потенциалом личности комплекс качеств, которые облегчают или затрудняют общение. А А.В. Лобков под коммуникативными качествами личности понимал те качества, которые определяют отношение к людям.

Чем выше агрессивность, тем больше страдает профессиональная

компетентность сотрудников правоохранительных органов. К коммуникативным профессионально-важным качествам работника можно отнести: нормативности коммуникативного поведения, то есть, умение организовать пространство и рамки общения. При повышенной агрессивности работнику тяжелее проявлять выражение уважения к собеседнику, соблюдать учтивость и нормы этикета даже с вышестоящими по званию сотрудниками. Он будет проявлять излишнюю строгость, требовать подчинения не только дисциплине, но и себе. При этом у него снижаются требования к себе; морально-этические качества также снижаются и принимают искаженную форму. Так, искренность и чистосердечие превращаются в скрытность и подлость, подкупность; психолингвистические качества сотрудника теперь содержат нецензурную брань, сквернословие, как по отношению к заключенным, так и к своим коллегам; согласованность, а именно, проявляется в неумение завязывать все остальные коммуникативные качества в единое целое и создавать целостную систему. Работник не считается с действиями других лиц, не ориентируется в условиях общения, не согласовывает свою работу с другими.

Все эти пункты влияют не только на саму личность сотрудника, но и подвергают негативному влиянию благоприятный климат в коллективе, что является очень важным пунктом в сохранении и поддержании общего соблюдения основной задачи исправительных учреждений- исправление осужденных и предупреждение совершения новых преступлений как осужденными, так и иными лицами.

Таким образом, данные знания о взаимосвязи агрессивности и коммуникативных профессионально-важных качеств у работников исправительных учреждений позволят внедрить в систему психологического обеспечения профессиональной деятельности работников исправительных учреждений профилактику агрессивного поведения и его влияния на профессионально-важные способности субъектов труда. Способствуют корректно выстраивать планы в форме рекомендаций по психодиагностике,

профилактике и психологической коррекции агрессии и профессионально-важных качеств работников исправительных учреждений.

#### Список литературы

1. Берковиц Л. Агрессия: причины, последствия, контроль. М.: Прайм-Еврознак, 2005. 512 с.
2. Бэрн Р., Ричардсон Д. Агрессия. СПб.: Питер, 2001. 352 с.
3. Ениколопов С. Н. Понятие агрессии в современной психологии // Прикладная психология. 2001. № 1. С. 60-72.
4. Левитов Н. Д. Психическое состояние агрессии // Вопр. психологии. 1972. № 6. С. 168-171.
5. Реан А. А. Агрессия и агрессивность личности // Психол. журн. 1996. № 5. С. 3-18.
6. Фромм Э. Анатомия человеческой деструктивности. М.: Республика, 1994. 447 с.

УДК 159.96

*Е.Ю. Переверзева*

Кузбасский гуманитарно-педагогический институт ФГБОУ ВО «Кемеровский государственный университет», г. Новокузнецк, Россия

Научный руководитель – канд. психол. наук  
О.А. Устинова

### ВЗАИМОСВЯЗЬ АКЦЕНТУАЦИЙ ХАРАКТЕРА С ПРОФЕССИОНАЛЬНО ВАЖНЫМИ КАЧЕСТВАМИ СОТРУДНИКОВ МВД РОССИИ

*Аннотация.* В данной статье раскрывается специфика профессиональной деятельности сотрудников МВД России. Раскрываются профессионально-важные качества сотрудников, а также их акцентуации характера. Проведен теоретический анализ особенностей профессионально-важных качеств и акцентуаций характера сотрудников МВД.

*Ключевые слова.* Профессионально-важные качества (ПВК); сотрудник МВД; акцентуации характера.

Множественность задач, стоящих перед сотрудниками МВД, ведет к развитию полифункциональности, выделению групп работников, выполняющих специфические функции. Естественно, деятельность сотрудников МВД по своему содержанию и применяемым способам работы отличается.

Исключительная сложность деятельности сотрудников МВД диктует

высокие требования к профессиональной подготовленности и выучке каждого работника. Деятельность оказывает обратное влияние на сотрудников как субъектов деятельности, развивая их знания, навыки, умения и способности, формируя определенные характерологические качества.

Деятельность работников существенно зависит от мотивации труда, увлеченности и склонности к правоохранительной деятельности.

Профессионально важные качества определяют устойчивость и эффективность деятельности, в частности, у сотрудников МВД, так как их содержание оказывает большое влияние на формирование личностно-профессиональных качеств сотрудника.

Формирование устойчивых положительных мотивов деятельности можно вести в четырех направлениях:

- 1) формирование непосредственных мотивов труда посредством раскрытия интересов и творческих сторон правоохранительной деятельности;
- 2) развитие интереса к деятельности, опосредованно воздействуя на мотивы путем воспитания у работников чувства профессионального долга и гордости за принадлежность к правоохранительным органам;
- 3) раскрытие перед сотрудниками перспектив служебного роста, продвижения по службе и повышения профессиональной квалификации как работника органов правопорядка;
- 4) эффективная организация труда сотрудников и создание в коллективе служб и подразделений органов МВД благоприятного морально-психологического климата [1].

Существенными для успешного выполнения должностных обязанностей сотрудниками МВД считаются следующие профессионально важные качества:

- 1) наблюдательность и внимание (устойчивость внимания; распределение внимания; хороший объем внимания; умение видеть малозаметные изменения и др.);
- 2) эмоциональные и волевые качества (эмоциональная устойчивость;

самообладание; упорство в преодолении возникающих трудностей; высокая активность; ответственность; самокритичность и др.);

3) интеллектуальные качества (умение выбрать из нескольких вариантов решения оптимальный; способность принять решение при недостатке информации; умение определить объем информации, нужный для принятия решения и др.);

4) коммуникативные качества (способность найти целесообразную, в зависимости от ситуации, форму общения; умение согласованно действовать с другими сотрудниками и др.);

5) качества памяти (хорошая память на внешность и поведение человека; отличная моторная, двигательная память; способность в течение длительного времени удерживать в памяти большое количество информации; хорошая зрительная память и др.);

6) моторные качества (быстрое действие в условиях дефицита времени; быстрая реакция на неожиданное слуховое впечатление и др.) [2].

Установлено, что профиль акцентуаций характера определяет поведенческие реакции, а, следовательно, формы реагирования в процессе жизнедеятельности, в связи с чем данный аспект становится важным для изучения в профессионально-экстремальных профессиях сотрудников МВД.

В зависимости от количественной акцентуаций (личностных особенностей) важно определять силы взаимодействия исходя из той или иной акцентуации.

Активным типам акцентуации характера (гипертимный, истероидный) рекомендуется уход в отвлекающую деятельность, защищающую от негативных эмоциональных переживаний, или помогающую их разрядить, либо конструктивный поиск решения проблемы. Поддержка окружающих может выражаться в том, чтобы помочь людям этого типа в анализе обстановки и поиске какого-либо рода деятельности, в которой он может реализовать себя, в создании условий благоприятного перехода к ней.

Представителям эпилептоидного типа важно знать, что свойственные



им бурные и зачастую агрессивные реакции на различные ситуации могут только усугубить состояние напряженности. Поэтому можно рекомендовать уход в отвлекающую деятельность, как наиболее эффективную форму поведения. Окружающим важно знать, агрессивное поведение эпилептоидного типа является лишь мощной и кратковременной разрядкой отрицательных эмоций, поэтому не стоит обижаться на него и «раздувать» конфликт.

Лицам чувствительного типа (лабильный, сенситивный) полезно использовать свою повышенную чувствительность в целях предвидения и предотвращения конфликтных ситуаций. Если фрустрация все же наступила, важно не накапливать внутри себя негативные переживания, что может только усугубить состояние фрустрации и привести к депрессии, а найти для себя отвлекающее дело. Людям этого типа целесообразно оценивать жизнь более оптимистично, не заикливаться на неприятностях [3].

Следовательно, что особое значение в деятельности сотрудников МВД играют индивидуальные качества в которые входит и их профессионально важные качества, а также их акцентуации характера для того, что бы управлять собственным поведением и состоянием при выполнении служебных обязанностей. Исходя из выше сказанного, можно сделать вывод, что в практической деятельности сотрудников МВД требуется развивать личностно познавательные возможности.

Таким образом, можно отметить, что личность сотрудника МВД отличается сложностью и многогранностью, она складывается и формируется в основном в результате взаимодействия многих факторов, но главным и определяющим является профессиональные важные качества личности, который избрал профессию сотрудника МВД в качестве одной из главных своих жизненных целей. Акцентуации характера так же влияют на выполнение своих обязанностей сотрудника и играют не маловажную роль в продуктивности его деятельности.

### Список литературы

1. Еремеев, С.Г. Юридическая психология: учеб. пособие / С.Г. Еремеев, А.Ф. Караваев. - М. : ДГСК МВД России, 2011. - 208 с.
2. Костина, Л.Н. Психология в деятельности сотрудников органов внутренних дел: учеб. пособие в 2-х частях. Часть 1 / Л.Н. Костина ; Орловский юрид. ин-т МВД России. - Орёл : ОрЮИ МВД России, 2011. - 146 с.
3. Смирнов, В.Н. Психология в деятельности сотрудников правоохранительных органов : учеб. пособие для студ. вузов, обучающихся по спец. «Юриспруденция» / В.Н. Смирнов, Е.В. Петухов. - М. : Юнити-Дана; Закон и право, 2010. - 207 с. - Гриф: Рек. УМЦ. - ISBN 978-5-238-01785-3

УДК 159.96

*М.В. Перфильева*

Кузбасский гуманитарно-педагогический институт ФГБОУ ВО «Кемеровский государственный университет», г. Новокузнецк, Россия

Научный руководитель - канд. психол. наук, доцент  
Е.В. Дворцова

## ВЛИЯНИЕ КОМПЬЮТЕРНЫХ ИГР НА АГРЕССИВНОСТЬ СТУДЕНТОВ

*Аннотация.* Данная статья посвящена проблеме влияния компьютерных игр на агрессивность студентов, а именно изменениям показателей агрессивности студентов в процессе компьютерной игры. В статье обоснована цель исследования, актуальность исследования, рассмотрена методология, практическая значимость научной работы. В исследовании применен экспериментальный метод (естественный эксперимент). Реализован квазиэкспериментальный план с двумя неэквивалентными группами с тестированием до и после воздействия. Используются методики исследования и представлены результаты по показателям диагностики. Приведены итоги математико-статистической обработки результатов данных эксперимента по *t*-критерию Стьюдента.

*Ключевые слова.* Агрессивность, компьютерные игры, метод эксперимента, естественный эксперимент, квазиэкспериментальный план, неэквивалентные группы.

Актуальность данного исследования обусловлена тем, что в век информационных технологий всё больше развивается сфера компьютерных игр. Компьютерными играми увлекаются в любом возрасте: наряду с подростками (им посвящено большинство исследований) все более многочисленными становятся взрослые геймеры, однако исследований, посвященных данной группе игроков, пока недостаточно.

Уже сформировалось общественное мнение, согласно которому компьютерные игры повышают уровень агрессивности. Ряд исследователей также полагают, что компьютерная игра стимулирует агрессивное поведение, заставляя геймеров проявлять насилие и убивать (Д. Бака, Д. Томпсон, Д. Гроссман и др.). Другие исследователи настроены не так радикально и утверждают, что компьютерная игра может повышать уровень агрессивности геймера лишь в зависимости от обстоятельств: личной жизненной ситуации, эмоционального состояния, свойств характера и т.д. (И.В. Бурлаков, А. Сакамото, Л. Ловелле, К. Андерсен и др.).

Таким образом, можем сделать вывод о том, что исследования влияния компьютерных игр на агрессивность более взрослого населения, в том числе студентов, имеет противоречия и на данный момент обладают небольшой доказательной базой в отличие от исследований на подростках.

Объектом исследования является, агрессивность человека, а предметом исследования – влияние компьютерных игр на агрессивность студентов

Целью эксперимента стало исследование влияния компьютерных игр на агрессивность студентов.

Гипотезой исследования выступило предположение о том, что компьютерные игры способствуют повышению агрессивности студентов.

Были использованы методики:

1. Опросник уровня агрессивности А. Басса и А. Дарки;
2. Методика Е. П. Ильина «Личностная агрессивность и конфликтность»;
3. Тест А. Ассингера «Оценка агрессивности в отношениях».

Ученый А. Басс ввел следующие понятия агрессивности:

- 1) Враждебная агрессия (агрессия, направленная на причинение зла другим; мотивация - отрицательные эмоции);
- 2) Инструментальная агрессия (агрессия–инструмент для личностного продвижения) [2].

Так же, А. Басс и А. Дарки выделяют следующие 5 переменных форм агрессивности:

1. агрессия физическая (физическое действие против кого-то);
2. раздражение (готовность к проявлению негативных чувств при малейшем возбуждении);
3. вербальная агрессия (выражение негативных эмоций и чувств через крик, визг и тд.);
4. косвенная агрессия (сплетни, злые шутки);
5. негативизм (оппозиционная манера в поведении) [1].

В исследовании принимало участие 40 студентов в возрасте от 20 до 23.

Из них: 28-экспериментальная группа, 12-контрольная группа.

Основные результаты экспериментального исследования:

По результатам первичной диагностики по всем трём используемым методикам наблюдался средний уровень агрессивности студентов (рисунок 1,2,3)

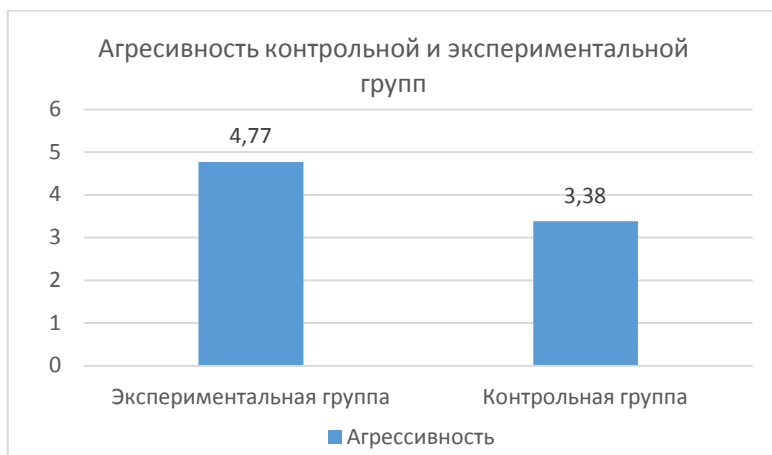


Рисунок 1 – Результаты первичной диагностики по индексу агрессивности по опроснику уровня агрессивности А. Басса и А. Дарки



Рисунок 2 – Результаты первичной диагностики по методике А. Ассингера «Оценка агрессивности в отношениях»

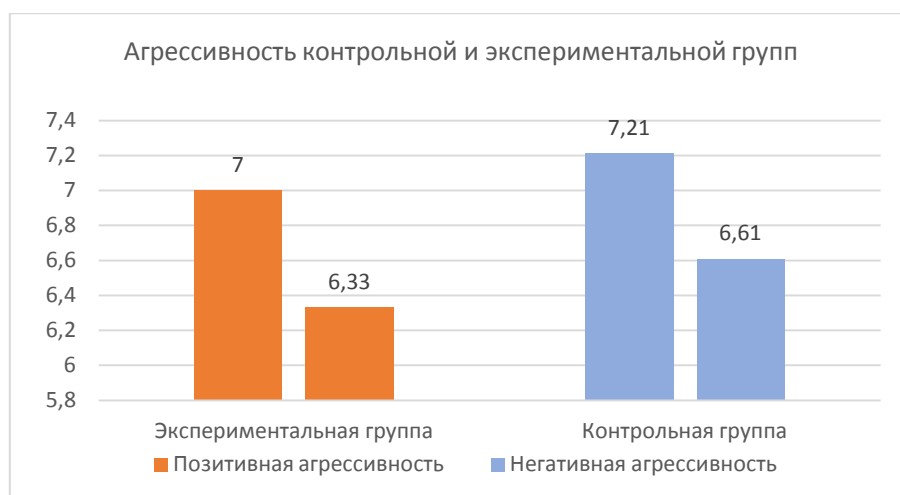


Рисунок 10 – Результаты первичной диагностики по методике Е. П. Ильина «Личностная агрессивность и конфликтность»

Для выявления влияния компьютерных игр на агрессивность студентов была использована оценка достоверности отличий по t-критерию Стьюдента между изменениями (дельтами) показателей. В ходе оценки достоверности отличий по t-критерию Стьюдента между изменениями (дельтами) показателей не было выявлено значимых различий между дельта-значениями агрессивности ( $t_{\text{эмп}} = 0,45$ ;  $t_{\text{эмп}} = 0,87$ ;  $t_{\text{эмп}} = -0,05$ ;  $t_{\text{эмп}} = -1,49$ ).

Это может быть связано с рядом причин. Отсутствие значимых взаимосвязей может быть связано с возникновением ряда дополнительных переменных, так как диагностика до и после, а так же сам эксперимент проводились дистанционно, что могло способствовать нарушению условий эксперимента.. Подобная переменная могла оказать воздействие на достоверность полученных результатов, в дальнейшем исследовании для диагностики респондентов стоит организовывать специальное помещение с компьютерным оборудованием. Был сделан вывод о том, что компьютерные игры не повлияли на агрессивность студентов.

Таким образом, можно сделать вывод, что гипотеза о том, что компьютерные игры способствуют повышению агрессивности студентов, не подтвердилась.

### Список литературы

1. Карелин, А. А. Большая энциклопедия психологических тестов / А. А. Карелин. – Москва : ЭКСМО, 2007. – 248 с. – ISBN 978-5-699-13698-8. – Текст : непосредственный.
2. Румянцева, Т. Г. Агрессия и контроль / Т. Г. Румянцева. – Текст : электронный // Вопросы психологии. – 1991. – № 5-6. – С. 81-89. – URL: <http://rus.triz-guide.com/2113.html> (дата обращения: 01.05.2022).

УДК 159.9

*А.С. Полухина*

Кузбасский гуманитарно-педагогический институт ФГБОУ ВО «Кемеровский государственный университет», г. Новокузнецк, Россия

Научный руководитель – канд. психол. наук  
О.А. Устинова

## ВЗАИМОСВЯЗЬ ЭМОЦИОНАЛЬНЫХ СОСТОЯНИЙ С ПРОФЕССИОНАЛЬНЫМ ВЫГОРАНИЕМ У СОТРУДНИКОВ МЧС

*Аннотация.* Данная статья посвящена феномену профессионального выгорания и эмоций. Рассматриваются теоретические подходы различных авторов к данным понятиям.

*Ключевые слова.* Профессиональное выгорание; эмоциональные состояния; профессиональный стресс; сотрудники МЧС; эмоциональное истощение; профессиональная деятельность; исследования.

Сотрудникам МЧС необходимо выполнять профессиональную деятельность в режиме дефицита времени, с максимальной скоростью принимая управленческие решения и согласовывая свои действия, постоянно осуществляя мониторинг текущих изменений ситуации. В ситуации угрозы жизни и здоровью, тяжелых моральных переживаний, связанных с массовыми человеческими жертвами, профессиональная деятельность сотрудников МЧС может причинять вред физическому здоровью и психологическому благополучию личности.

Исследование проблемы профессионального выгорания сотрудников МЧС имеет важное значение для своевременного выявления и предотвращения психологическими службами развития стрессов и возникновения суицидального риска.

Публикации последних лет направлены в основном на изучение признаков профессионального выгорания сотрудников МЧС

(М.М. Калашникова, И.А. Фараонова (2017)), механизмов развития эмоционального выгорания сотрудников МЧС (Н. Ю. Власенко, Н.Г. Семенова (2016)).

Анализ зарубежных публикаций за период 2006–2012 гг. позволяет утверждать, что труд представителей экстренных служб находится в поле зрения исследователей. Обобщенные данные показывают, что профессионального выгорания у пожарных и спасателей при неблагоприятных средовых и личностных особенностях может развиваться нечасто. Например, высокие показатели профессионального выгорания по тесту МВІ были выявлены у 8–18 % обследованных лиц. У отечественных пожарных и спасателей профессиональное выгорание было выявлено в 7,8 % случаев [5].

В одной из статей 2016 года приводятся следующие результаты исследования профессионального выгорания сотрудников МЧС: низкий уровень выгорания выявлен у 25 % испытуемых; средний уровень выгорания сформировался у 35 % испытуемых; высокий уровень выгорания отмечается у 25 % респондентов; очень высокий уровень выгорания присутствует у 15 % сотрудников МЧС, которые приняли участие в исследовании.

Е. Г. Антиперович (2016), исследовав синдром профессионального выгорания у служащих в МЧС, получил результаты, в которых: 75,0 % сотрудников характеризуются средней степенью выраженности синдрома профессионального выгорания; 17,5 % характеризуются наличием низкого уровня синдрома профессионального выгорания; 7,5 % имеют высокий уровень синдрома профессионального выгорания.

В русле исследований проблемы отрицательного влияния профессиональной деятельности на личность Г. Фрейдбергер в 1974 г. ввел специальный термин «burnout» (выгорание). Это понятие раскрыто им как синдром, включающий в себя симптомы общей физической утомленности и разочарованности в профессиях альтруистического содержания.

Синдром профессионального выгорания непосредственно связан с профессиональным стрессом; ведет к истощению личностных и эмоциональных

ресурсов организма. Причина этого – в накопившихся отрицательных эмоциях, которые вытесняются, подавляются, не находят выхода и, соответственно, не позволяют работнику продуктивно трудиться и ощущать себя эмоционально и физически комфортно.

Синдром профессионального выгорания включает три симптома:

1. эмоциональное истощение, то есть чувство эмоциональной опустошенности и усталости, вызванное работой;

2. деперсонализация, которая предполагает циничное отношение к труду и объектам своего труда;

3. редукция профессиональных достижений – возникновение чувства некомпетентности, неэффективности в профессиональной деятельности, осознание неуспеха.

Наиболее традиционным и общепринятым является понимание выгорания, предложенное К. Маслач и С. Джексон в 1993 году на конференции в Сан-Франциско. У них под психическим выгоранием понимается состояние физического, эмоционального и умственного истощения, проявляющегося в профессиях социальной сферы [6].

Одним из первых в России проблему «профессионального выгорания» исследовал В. В. Бойко. По его мнению, явление профессионального выгорания происходит в связи с тем, что личность в попытке избавиться от психотравмирующих воздействий вырабатывает определенные способы психологической защиты, которые выражаются в виде частичного или полного исключения эмоционального реагирования на травмирующий раздражитель.

Психологи Водопьянова Н.Е. и Старченкова Е.С. определили выгорание как: «Синдром психического выгорания - многомерный конструкт, включающий в себя совокупность негативных психологических переживаний и дезадаптивного поведения как следствие продолжительных и интенсивных стрессов общения» [1].

В.Е. Орел и И.А. Курапова характеризуют выгорание как «более комплексное состояние, чем стресс, затрагивающее ценностно-смысловую



сферу как экзистенциальное явление, тесно связано со смыслом профессии и жизни». С другой точки зрения этих исследователей, выгорание – защитная реакция в форме экономии эмоций, деформация личности, функциональный стереотип, позволяющий человеку экономно расходовать энергетические ресурсы.

В 1981 году Э.Морроу предложил яркий эмоциональный образ, который отражает внутреннее состояние работника, подверженного дистрессу профвыгорания: «Запах горячей психологической проводки» [1].

А.А. Рукавишников дал определение профессионального выгорания: «это негативное психологическое явление, проявляемое через психоэмоциональное истощение, развитие дисфункциональных профессиональных установок и снижение профессиональной мотивации, наблюдаемое у лиц без психопатологии».

Т. Г. Неруш рассматривает профессиональное выгорание как форма у профессиональных деструкций рассматриваемого феномена.

«Профессиональное выгорание - это имеющие стадийный характер деструктивные изменения личности, возникающие, развивающиеся и проявляющиеся в процессе ее профессионализации как комплекс негативных симптомов, выражающихся в эмоциональном истощении, деперсонализации и редукции профессиональных достижений, приводящие к снижению эффективности профессиональной деятельности и нарушению взаимодействия с другими участниками данного процесса» [3].

Наиболее интересным подходом, признающим главенство эмоционального фактора в процессе выгорания, является концепция контрпереноса, то есть совокупности неосознаваемых эмоциональных реакций специалиста на перенос, воздействие и личность клиента. Именно неумение вовремя отрефлексировать и эмоционально выразить подобные реакции повышает риск перенапряжения, ведущего к развитию синдрома профессионального выгорания [2].

Эмоции занимают важное место в организации психической жизни человека, поскольку выполняют мобилизационную и интегративно-защитную роль. Характерной особенностью эмоций является то, что они полностью захватывают личность. Охватывая все разновидности переживаний человека, – от глубоко травмирующих страданий до высоких форм радости и социального ощущения жизни, эмоции становятся как позитивным фактором в жизнедеятельности, вызывая активность организма, так и негативным, подавляя все его функции [4].

#### Список литературы

1. Водопьянова, Н., Старченкова, Е. Синдром выгорания: диагностика и профилактика. 2-е изд. / Н. Водопьянова, Е. Старченкова//. – СПб.: Питер, 2008. – 336с. - ISBN 978-5-91180-891-4 – Текст: электронный <https://fictionbook.ru/static/trials/00/18/16/00181683.a4.pdf> (Дата обращения: 24.09.2022).
2. Демина, А. Д. Психологическая адаптация к умственному труду в условиях нервно-эмоционального напряжения [Текст] / А. Д. Демина// – М.: Просвещение, 2006. – 236 с. - ISBN: 5-7615-0118-X
3. Морозова, Н. А. Мотивационные ориентиры и синдром выгорания личности [Текст]/ Н.А. Морозова // Вестник Адыгейского государственного университета. - Серия 3. - Педагогика и психология. - 2010. - №2 (60). – с.132-137. - ISSN 2074-1065.
4. Орел, В. Е. Феномен «выгорания» в зарубежной психологии психологии: эмпирическое исследование / В.Е. Орел. // Психологический журнал. – 2001. – Т. 22. - №1. – С. 90-101. – Текст: электронный: <https://textarchive.ru/c-1272517-p19.html> (Дата обращения:20.10.2022)
5. Слабинский В.Ю., Воищева Н.М., Евдокимов В.И Профессиональное выгорание у пожарных (по данным зарубежных исследований 2006-2012гг.) / В.Ю. Слабинский, Н.М. Воищева, В.И. Евдокимов// Научная статья - ISSN: 1995-444- Текст: электронный <https://mchsros.elpub.ru/jour/article/view/93/95> (Дата обращения: 25.10.2022).
6. Черкасова, М. А. Теоретические подходы к выявлению сущности понятия «Профессиональное выгорание» [Текст] /М.А. Черкасова // Вестник института: преступление, наказание, исправление. - 2011. - №15. с. 54-56. - ISSN: 2076-4162.

УДК 159.96

*М.А. Рампу*

Кузбасский гуманитарно-педагогический институт ФГБОУ ВО «Кемеровский государственный университет», г. Новокузнецк, Россия

Научный руководитель - канд психол. наук  
Е.Н. Вержицкая

### **АГРЕССИЯ КАК ФАКТОР, МЕШАЮЩИЙ СПЛОЧЕНИЮ ГРУППЫ**

*Аннотация.* В статье рассматривается проблема изучения агрессии как фактора, мешающего сплочению группы. Проведено эмпирическое исследование агрессии и сплоченности группы. Проведен корреляционный анализ показателей агрессивности,

*враждебности и сплоченности группы, который не выявил наличие достоверных корреляционных связей.*

**Ключевые слова.** *Агрессия; группа; сплоченность; групповая сплоченность.*

Проблема сплочения группы - одной из самых важных проблем социальной психологии. Сплочение – это показатель единства, прочности и устойчивости межличностных взаимоотношений и взаимодействия в группе, непосредственно влияет на результат деятельности членов группы.

Сплочение группы зависит от ряда факторов, которые могут как способствовать, так и препятствовать сплочению. К таким факторам относятся: совпадение интересов, взглядов, ценностей и ориентации участников группы; гомогенный состав групп; атмосфера психологической безопасности, доброжелательности, принятия; активная, эмоционально насыщенная совместная деятельность, направленная на достижение цели, значимой для всех участников; привлекательность лидера как образца, модели оптимально функционирующего участника [1].

Одним из главных факторов, мешающих сплочению группы, является агрессия, проявление которой препятствует установлению конструктивных взаимосвязей в группе, обществе.

Проблемой исследования сплоченности группы занимались такие ученые как А.С. Макаренко, Л. Берковитц, А. Бандура, Д. Доллард, З. Фрейд, К. Лоренц, Э. Фромм, Р.С. Хоманс, Л.М. Семенюк, Т. Г. Румянцева, Н.Д. Левитов. Концепции агрессии изучались в трудах А. Адлера, А. Бандуры, Р. Бэрона, К. Бютнера, Дж. Долларда, Д. Коннора, Д. Ричардсона, Т.Г. Румянцевой, Л.М. Семенюк, З. Фрейда, Э. Фромма, И.А. Фурманова, Х. Хекхаузена, К. Хорни и других. Исследования агрессии в коллективе (группе) проводили Н.П. Аникеева, А.И. Донцова, Д.Б. Эльконин, В.А. Кан-Калик, Я.Л. Коломинский, В.М. Бехтерев.

Внутригрупповая сплоченность представляет собой единство поведения членов группы. Сплоченность основывается на общности интересов, ценностей и норм поведения, что будет являться интегральной характеристикой группы.

Составными элементами сплоченности выступают сработанность участников группы, их ответственность, а также обязанность перед друг другом, согласованность действий, оказание взаимопомощи в процессе совместной деятельности. Стоит отметить, что формирование единства интересов, норм совместного поведения и коллективных ценностей происходит в процессе сплочения членов группы. Результат процесса сплочения проявляется в единстве мнений, в тяготении друг к другу, помощи и поддержке [3].

Существует множество подходов к пониманию определения агрессии. Л. Бендер определяет агрессию, как тенденцию приближения или удаления в отношении объекта. Агрессию так же можно определить, как деструктивное поведение, которое противоречит правилам и нормам взаимного существования людей в обществе, причиняющее вред, то есть, причинение физического или психологического ущерба, например – переживания, напряженность, страх и тому подобное [2].

Агрессия негативно влияет на сплочение группы, но благодаря пониманию природы возникновения данного феномена, возможна работа с устранением или уменьшением уровня данного явления в группе.

Целью исследования выступило изучение агрессии как фактора, мешающего сплоченности группы. Для достижения поставленной цели, были определены следующие задачи:

1. Изучить понятие, характеристику и факторы сплочения коллектива в трудах отечественных и зарубежных ученых;
2. Изучить сущность понятия «агрессии», ее структуру, подходы к изучению в трудах отечественных и зарубежных ученых;
3. Рассмотреть влияние агрессии на сплоченность группы;
4. Описать этапы и выборку исследования; подобрать и охарактеризовать методы и методики исследования;
5. Провести диагностику показателей агрессии и уровня сплоченности группы студентов;
6. Выявить взаимосвязь групповой сплоченности с проявлением

агрессии студентами;

7. Разработать рекомендации, направленные на коррекцию агрессии, повышение сплоченности в студенческой группе.

В исследовании было выдвинуто предположение о том, существует взаимосвязь проявлений агрессии (несдержанности и враждебности) и групповой сплоченности, а именно: чем выше показатели уровней несдержанности и враждебности, тем ниже уровень групповой сплоченности.

В исследовании участвовало 50 студентов КГПИ КемГУ, из них - 25 девушек и 25 юношей в возрасте от 18 до 24 лет. Использовались методики:

- 1) тест определение индекса групповой сплоченности К.М. Сишора;
- 2) методика «Агрессивное поведение» Е.П. Ильина, П.А. Ковалева,
- 3) опросник уровня агрессивности Басса – Дарки.

Изучение индекса групповой сплоченности (методика К.М. Сишора) показало:

6 человек (12%) из опрошенных считают свою студенческую группу достаточно сплоченной, дружной, способной действовать организованно для достижения какого-либо результата;

39 человек (78%) респондентов оценивают свою группу как сплоченную, способную на активную совместную деятельность, организованную, воспринимаемую как единое целое.

5 человек (10%) отмечали недостаточную групповую сплоченность.

Следовательно, подавляющее большинство респондентов (90%) отмечали ту или иную степень групповой сплоченности членов своей группы.

Диагностика агрессивного поведения студентов (методикой Е.П. Ильина, П.А. Ковалева) предполагала выявление склонности респондентов к определенному типу агрессивного поведения: склонность к вербальной агрессии (прямой и косвенной), склонность к физической агрессии (прямой и косвенной), уровень несдержанности.

Значения показателей оценки несдержанности агрессивного поведения показывают, что у 52% выборки преобладает выраженная склонность к

агрессивному поведению, что позволяет предполагать недостаточную сформированность коллектива группы, т.к. имеет место неспособность обследованных сдерживать свои эмоции и агрессию.

Склонность к несдержанности агрессивного поведения выявлена у 44% обследованных студентов, что с одной стороны свидетельствует о сокращении проявления агрессивности, но с другой стороны, не исключает ее совсем.

Только 4% респондентов обладают способностью сдерживать проявления агрессивного поведения. Следовательно, подавляющее большинство респондентов отмечают склонность к агрессивному поведению или к несдержанности подобного поведения.

Диагностика агрессивности и враждебности методикой Басса-Дарки показало, что низкий показатель индекса враждебности наблюдается только у девушек (8% от общего количества испытуемых); большинство испытуемых продемонстрировали индекс агрессивности и индекс враждебности в пределах нормы; 4% девушек и 72% юношей продемонстрировали показатель враждебности выше нормы. Таким образом, согласно результатам и этой методики не все респонденты отмечают отсутствие проявления агрессии в поведении, что может влиять на комфортность пребывания в группе, а значит и работоспособность ее членов.

Для выявления взаимосвязи между сплоченностью и агрессией студентов в исследовании был использован метод математико-статистической обработки данных – вычислялся коэффициент корреляции К. Пирсона.

По результатам корреляционного анализа групповой сплоченности (методика К.М. Сишора) и несдержанностью (методика Е. П. Ильина, П.А. Ковалева) получили  $R_{эмп}=0,13$  ( $R_{кр}=0,28$ , при  $p \leq 0,05$ ), что свидетельствует об отсутствии статистически значимой связи. Т.е. между групповой сплоченностью и несдержанностью значимой взаимосвязи выявлено не было.

По результатам корреляционного анализа групповой сплоченности (методика К.М. Сишора) и враждебностью (методика Басса – Дарки) получили  $R_{эмп}= 0,03$  ( $R_{кр}=0,28$ , при  $p \leq 0,05$ ), что свидетельствует об отсутствии

статистически значимой корреляционной связи. Т.е. между групповой сплоченностью и враждебностью не установлена значимая взаимосвязь.

Таким образом, гипотезу, высказанную на начальном этапе исследования, в ходе исследования подтвердить не удалось.

#### Список литературы

1. Берковиц, Л. Агрессия. Причины, последствия, контроль /Л. Берковиц. - М.: ЭКСМО-Пресс, 2011. - 512 с. - ISBN 978-5-93878-522-9
2. Крэйхи, Б. Социальная психология агрессии: учебное пособие / Б. Крэйхи. – СПб.: Питер, 2015. – 336 с. - ISBN 5-94723-198-0
3. Кубышко, В. Л. Психология кризиса в переговорной деятельности руководителя органов внутренних дел в ситуациях, связанных с совершением преступлений: учебник / В. Л. Кубышко. Москва: Академия управления МВД России. 2019. - ISBN 978-5-907187-96-2

УДК 159.96

*О.С. Родькина*

Кузбасский гуманитарно-педагогический институт ФГБОУ ВО «Кемеровский государственный университет», г. Новокузнецк, Россия

Научный руководитель - канд. психол. наук, доцент  
Е.В. Дворцова

### **ВЛИЯНИЕ ТЕЛЕСНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ТРЕНИНГА НА ПСИХОЭМОЦИОНАЛЬНОЕ СОСТОЯНИЕ ЖЕНЩИН**

*Аннотация.* В данной статье представлен краткий обзор экспериментального исследования на тему «Влияние телесно-ориентированного психологического тренинга на психоэмоциональное состояние женщин».

*Ключевые слова.* Психоэмоциональное состояние; эмоции; тренинг; эксперимент; телесно-ориентированная терапия.

В современном обществе заметно возрос интерес к телесно-ориентированной психотерапии, прежде малоизвестного в России, направления в психологии. Вероятно, это связано с тем, что она затрагивает ряд важных вопросов, ориентированных на изучение тела, осознанием клиентом телесных ощущений, на исследование того, как потребности, желания и чувства проявляются в различных телесных состояниях.

Методы телесно-ориентированной психотерапии работают именно с психикой через тело. Телесные техники эффективно открывают путь к соматическому бессознательному и устранению выявленных в нем блоков.

Тело женщин является материальным отражением всех пережитых им эмоциональных состояний. Подавляя желания и эмоции, человек «прячет» их в тело, создавая тем самым блоки и зажимы на пути движения жизненной энергии. В теле "записаны" все пережитые человеком психотравмы и эмоциональные напряжения. Современная психология воспринимает тело, душу и дух как единое целое, и телесные аспекты приобретают все большее значение [2].

В последнее время также приобрели особую популярность психокоррекционные тренинги. Многие инновации в практике групповой психотерапии имеют своим источником группы, работа которых основана на приобретении их участниками непосредственного живого опыта. Участники группы постоянно исследуют всевозможные формы своего поведения и пытаются освоить новые способы взаимодействия.

Благодаря такого рода работе, участники становятся более сенситивными, внимательными к чувствам других, у них повышается уровень самопринятия, усиливается позитивное отношение к себе, снижается уровень тревоги, и как следствие, психоэмоциональное состояние изменяется.

Гипотезой нашего исследования выступило предположение о том, что прохождение телесно-ориентированного психологического тренинга увеличивает такие показатели психоэмоционального состояния как самочувствие, активность, настроение и снижает показатели тревожности и стресса.

Задачи исследования:

1. Провести психологический анализ психоэмоционального состояния.
2. Проанализировать в научной литературе разработанность проблемы влияния телесно-ориентированного психологического тренинга на психоэмоциональное состояние женщин.
3. Описать этапы, обосновать выборку, подобрать методы и методики исследования.
4. Разработать эксперимент по исследованию влияния телесно-



ориентированного психологического тренинга на психоэмоциональное состояние женщин.

5. Провести первичную диагностику психоэмоционального состояния в экспериментальной и контрольной группах.

6. После проведения телесно-ориентированного психологического тренинга провести вторичную диагностику психоэмоционального состояния в экспериментальной группе.

7. Провести вторичную диагностику психоэмоционального состояния в контрольной группе.

8. Выявить влияние телесно-ориентированного психологического тренинга на психоэмоциональное состояние женщин.

Методы: теоретический анализ литературы, психодиагностическое тестирование, экспериментальный метод, метод математико-статистической обработки данных – оценка достоверности отличий (t-критерий Стьюдента).

Методики:

1. Опросник САН (Методика и диагностика самочувствия, активности и настроения) В. А. Доскин, Н. А. Лаврентьева, В. Б. Шарай и М. П. Мирошников.
2. Шкала психологического стресса PSM-25 Лемура-Тесье-Филлиона (адаптация Н. Е. Водопьяновой).
3. «Шкала реактивной (ситуативной) и личностной тревожности», Ч. Д. Спилбергер (адаптация, модификация Ю. Л. Ханина) [3].

Выборка: 30 человек, из них 15 человек, участников тренинга, в экспериментальной группе и 15 студентов-психологов в контрольной группе.

Основные результаты экспериментального исследования:

Для выявления влияния телесно-ориентированного психологического тренинга на психоэмоциональное состояние женщин была использована оценка достоверности отличий по t-критерию Стьюдента между дельтами показателей входной и выходной диагностики контрольной и экспериментальной групп. Эффективность влияния телесно-ориентированного психологического тренинга

на психоэмоциональное состояние женщин показана в таблице 1.

Таблица 1 - Влияние телесно-ориентированного психологического тренинга на психоэмоциональное состояние женщин

	САН			Спилберг	PSM-25		САН			Спилберг	PSM-25	Δ								
Экспериментальная группа																				
Шкалы	С до	А до	Н до	СТ до	ЛТ до	УС до	Эксперимент	С после	А после	Н после	СТ после	ЛТ после	УС после	ΔС	ΔА	ΔН	ΔСТ	ΔЛТ	ΔPSM	
Ср. арифм	4,4	4,2	5,2	41,5	45,4	74,5		5,7	5	6,3	33,1	42,3	69,9	1,3	0,8	1,1	-8,4	-3,1	-4,6	
Ср. кв. откл.	1,08	1,25	0,59	5,3	7,55	20,32		0,69	1,26	0,4	5,94	5,86	20,17	0,75	1,51	0,61	5,38	4,19	7,51	
Контрольная группа																				
Шкалы	С до	А до	Н до	СТ до	ЛТ до	УС до	Лекция	С после	А после	Н после	СТ после	ЛТ после	УС после	ΔС	ΔА	ΔН	ΔСТ	ΔЛТ	ΔPSM	
Ср. арифм	4,4	4,9	4,7	42,5	43,9	75,5		4,6	4,5	4,3	44,9	42,1	74	0,1	-0,4	-0,5	2,5	-1,8	-1,5	
Ср. кв. откл.	0,99	0,66	1,01	10,01	8,44	23,71		1,02	0,92	0,87	8,74	10,27	24,34	0,64	0,92	0,72	4,67	3,73	4,19	
t-критерий Стьюдента								3,59			8,33		-4,33		4,61	2,54	6,61	-5,9		
p – уровень значимости								0,05			0,05		0,05		0,05	0,05	0,05	0,05		

Согласно таблице 1, можно сделать вывод, что было выявлено значимое различие в дельта-значении при помощи t-критерия Стьюдента по показателям:

«самочувствие» (С) между контрольной и экспериментальной группами.

Так, у нас получилось, что  $t_{эмп.} = 4,61$  больше  $t_{крит.} = 3,59$  (на уровне значимости  $p \leq 0,01$ ),

«активность» (А) между контрольной и экспериментальной группами.

Так, у нас получилось, что  $t_{эмп.} = 2,54$  больше  $t_{крит.} = 2,76$  (на уровне значимости  $p \leq 0,05$ ),

«настроение» (Н) между контрольной и экспериментальной группами. Так, у нас получилось, что  $t_{\text{эмп.}} = 6,61$  больше  $t_{\text{крит.}} = 3,59$  (на уровне значимости  $p \leq 0,01$ ),

«ситуативная тревожность» (СТ) между контрольной и экспериментальной группами. Так, у нас получилось, что  $t_{\text{эмп.}} = -5,9$  больше  $t_{\text{крит.}} = 3,59$  (на уровне значимости  $p \leq 0,01$ ).

В таком случае мы можем заключить, что телесно-ориентированный психологический тренинг повлиял на самочувствие, активность, настроение и ситуативную тревожность женщин.

В ходе исследования не было выявлено статистически значимых различий при помощи t-критерия Стьюдента между дельта значениями по показателям «личностная тревожность» (ЛТ) и «уровень стресса» (УС) в контрольной и экспериментальной группах. В таком случае, мы можем сделать вывод, что телесно-ориентированный психологический тренинг не повлиял на личностную тревожность и уровень стресса у испытуемых. Это может быть связано с тем, что личностная тревожность и уровень стресса довольно устойчивые психологические явления, которые не поддаются влиянию одного тренингового занятия.

Стоит отметить, что ситуативная тревожность, характеризующаяся возникновением тревожности вследствие изменения хода событий в данный момент времени, является динамическим психологическим явлением и поддается влиянию тренинга [1].

Таким образом, полученные результаты свидетельствуют о частичном подтверждении гипотезы о том, что прохождение телесно-ориентированного психологического тренинга увеличивает такие показатели психоэмоционального состояния как самочувствие, активность, настроение и снижает показатели тревожности и уровня стресса. Это, скорее всего, связано с тем, что в ходе тренинга расслабляются телесные зажимы, снимается физическое напряжение, и, как следствие, происходит психоэмоциональное расслабление.

### Список литературы

1. Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. - М.: Педагогика, 1973. - 424 с. – ISBN 978-5-7695-4193. – Текст : непосредственный
2. Соловьева, И. А. Работа с клиентом в телесно-ориентированной психотерапии / И. А. Соловьева. – М.: Институт консультирования и системных решений, 2021. – 360 с. – ISBN 978-5-91160-109-6. – Текст : непосредственный.
3. Ханин Ю.Л. Краткое руководство к шкале реактивной и личностной тревожности Ч. Д. Спилбергера / Ю. Л. Ханин. - Л., 1976. - 18 с. - ISBN 978-5-903182-68-8. – Текст : непосредственный.

УДК 159.9

*А.Ю. Рычкова*

Кузбасский гуманитарно-педагогический институт ФГБОУ ВО «Кемеровский государственный университет», г. Новокузнецк, Россия

Научный руководитель - канд. психол. наук, доцент  
Е.В. Дворцова

## ВЛИЯНИЕ ФИЛЬМА «ЗЕЛЕНАЯ КНИГА» НА ПСИХОЭМОЦИОНАЛЬНОЕ СОСТОЯНИЕ СТУДЕНТОВ

*Аннотация.* В данной статье представлен краткий обзор экспериментального исследования на тему «Влияние фильма «Зеленая книга» на психоэмоциональное состояние студентов».

*Ключевые слова.* Психоэмоциональное состояние; эксперимент; психологическое здоровье; эмоции; эмоциональное состояние; эмоциональное благополучие.

В настоящее время, в активно развивающемся обществе постоянно возрастают требования к системе образования, качеству подготовки профессионалов и уровню сформированности их профессиональных компетенций, которые в значительной степени закладываются на вузовском этапе профессиональной подготовки.

В ходе учебной деятельности студенты вуза часто сталкиваются с проблемами, которые могут становиться причиной психоэмоционального напряжения. В основном это проблемы оптимального и своевременного усвоения программы обучения, отличающейся сложностью понимания феноменов и закономерностей профессии.

Психоэмоциональное состояние — особая форма психических состояний человека с преобладанием эмоционального реагирования по типу доминанты

[2].

На основе этого психоэмоциональное состояние студентов является важнейшим фактором обучения в вузе, основой формирования личности специалиста и высокой профессиональной пригодности в будущем. Всё чаще учёные обращают внимание не только на академическую успеваемость студентов, но и на состояние их психического здоровья. Результаты многих исследований подтверждают тот факт, что психические и эмоциональные состояния в существенной мере определяют успешность деятельности субъекта.

Студенческий возраст имеет особое значение как период активного развития нравственных и эстетических чувств, формирование мировоззренческой позиции, становления и стабилизации характера и, что особенно важно, овладения полным комплексом социальных ролей взрослого человека, включая гражданские, общественно-политические, профессиональные, трудовые, семейные [3].

Студента как личность формирует вся сумма влияний, которым он подвергается: организация учебы, занятия по различным предметам, личный пример преподавателя, руководителя, отношение товарищей. Будучи взаимно связанными, все качества формируются в органическом единстве [1].

Особую актуальность проблема изучения психоэмоционального состояния студентов приобретает для разработки программ психопрофилактики, психокоррекции и психолого-педагогического сопровождения обучающихся. Современные психологические исследования, посвященные проблемам учебно-профессиональной деятельности студентов-психологов, направлены на констатацию психологических явлений или установлении взаимосвязи с другими феноменами. Новизна нашего исследования заключается в том, что мы выявим влияние конкретного фильма на психоэмоциональное состояние студентов.

Гипотезой нашего исследования выступило предположение о том, что просмотр фильма «Зеленая книга» повышает показатель настроения,

самочувствия, интерес, эмоциональный тонус и комфортность студентов, а также снижает показатель активности, тревожности, энергичности, приподнятости, психической активации и никак не влияет на чувство уверенности в себе.

Задачи:

1. Изучить в психологической литературе понятие «психоэмоциональное состояние человека».

2. Изучить в научной литературе психологические особенности студентов.

3. Проанализировать в научной литературе разработанность проблемы влияния фильмов на психоэмоциональное состояние студентов.

4. Описать этапы, обосновать выборку, подобрать методы и методики исследования.

5. Разработать эксперимент по исследованию влияния фильма «Зеленая книга» на психоэмоциональное состояние студентов.

6. Провести первичную диагностику психоэмоционального состояния у студентов в экспериментальной и контрольной группах.

7. После просмотра фильма провести вторичную диагностику психоэмоционального состояния у студентов в экспериментальной и контрольной группах.

8. Выявить влияние фильма «Зеленая книга» на психоэмоциональное состояние студентов.

Методы: теоретический анализ литературы, психодиагностическое тестирование, экспериментальный метод, метод математико-статистической обработки данных – оценка достоверности отличий (t-критерий Стьюдента).

Методики:

1. «Самооценка эмоциональных состояний А. Уэссман и Д. Рикс
2. Оценка психической активации, интереса, эмоционального тонуса, напряжения и комфортности Л.А. Курганским и Т.А. Немчиным
3. Опросник 3. САН (самочувствие, активность, настроение) разработан

В.А. Доскиным.

Выборка: 30 студента-психолога специальности «Психология служебной деятельности», из них 10 студентов в экспериментальной группе и 20 в контрольной.

Основные результаты экспериментального исследования:

Для выявления влияния просмотра документального сериала «Зеленая книга» нами был составлен квазиэкспериментальный план исследования для двух неэквивалентных групп с тестированием до и после воздействия, согласно которому расчет оценки достоверности различий при помощи t-критерия Стьюдента осуществлялся по дельта-показателям входной и выходной диагностики контрольной и экспериментальной групп. Данные расчеты представлены в таблице 1.

Таблица 1 - Эффективность влияния просмотра фильма «Зеленая книга» на психоэмоциональное состояние студентов.

Экспериментальная группа											
Авторы	Шкалы	Ср. арифм	Ср. кв. откл.		Шкалы	Ср. арифм	Ср. кв. откл.		Шкалы	Ср. арифм	Ср. кв. откл.
В.А. Доскин	С до	3,32	0,77		С после	3,34	0,69		Δ С	0,02	1,08
	А до	4,24	0,59		А после	4,4	0,78		Δ А	0,16	0,72
	Н до	2,73	0,53		Н после	2,8	1,07		Δ Н	0,07	1,03
А. Уэссман и Д. Рикс	И1 до	7,6	1,26		И1 после	7,8	1,23		Δ И1	0,2	0,79
	И2 до	5,8	0,79		И2 после	6,1	0,74		Δ И2	0,3	0,67
	И3 до	6,3	0,48		И3 после	7,1	1,45		Δ И3	0,8	1,40
	И4 до	6,9	1,79		И4 после	7,4	1,51		Δ И4	0,5	1,18
	И5 до	26,6	3,31		И5 после	28,4	3,34		Δ И5	1,8	2,57
Л.А. Курганский и Т.А. Немчин.	ПА до	13,8	3,61		ПА после	13,2	3,91		Δ ПА	-0,6	1,71
	ОИ до	9,6	2,32		ОИ после	9,4	2,32		Δ ОИ	-0,2	2,49
	ОЭТ до	9,3	1,83		ОЭТ после	9,5	3,63		Δ ОЭТ	0,2	4,02
	ОН до	9,6	1,78		ОН после	11,2	1,87		Δ ОН	1,6	1,26
	ОК до	8,5	1,84		ОК после	9,6	3,50		Δ ОК	1,1	4,33
Контрольная группа											
В.А. Доскин	С до	3,615	1,02		С после	2,87	1,73		Δ С	-0,82	1,01
	А до	4,165	1,28		А после	4,31	1,77		Δ А	0,14	1,42
	Н до	3,58	1,42		Н после	2,99	2,21		Δ Н	-0,82	1,55
А. Уэссман и Д. Рикс	И1 до	5,6	2,26		И1 после	6,15	1,93		Δ И1	0,55	1,47
	И2 до	5,05	1,73		И2 после	5,7	1,49		Δ И2	0,65	0,67
	И3 до	5,25	1,68		И3 после	5,7	1,42		Δ И3	0,45	1,19
	И4 до	6,45	2,14		И4 после	6,2	1,70		Δ И4	-0,25	1,37
	И5 до	22,35	6,52		И5 после	23,75	5,83		Δ И5	1,40	3,02
Л.А. Курганский и Т.А. Немчин.	ПА до	14,45	5,41		ПА после	10,7	3,95		Δ ПА	-3,75	2,40
	ОИ до	11,05	3,46		ОИ после	10,65	3,05		Δ ОИ	-0,40	2,16
	ОЭТ до	10,15	4,43		ОЭТ после	8,85	4,23		Δ ОЭТ	-1,30	2,83
	ОН до	10,5	3,83		ОН после	9,85	2,21		Δ ОН	-0,65	3,84
	ОК до	11,35	4,66		ОК после	9,2	4,82		Δ ОК	-2,15	2,56

Согласно таблице 1, можно сделать вывод, что не было выявлено статистически значимых различий при помощи t-критерия Стьюдента между дельта значениями по показателям «активность» (А), «настроение» (Н),

«спокойствие – тревожность» (И1), «энергичность – усталость» (И2), «приподнятость – подавленность» (И3), «чувство уверенности в себе – чувство беспомощности» (И4), «эмоциональное состояние» (И5), «психическая активация» (ОПА), «интерес» (ОИ) и «эмоциональный тонус» (ОЭТ) в контрольной и экспериментальной группах.

В таком случае, мы можем сделать вывод, что просмотр фильма «Зеленая книга» не повлиял на некоторые показатели психоэмоционального состояния. Это может быть связано с тем, что психоэмоциональное состояние довольно устойчивые психологические явления, которые не поддаются влиянию просмотра фильма.

Таким образом, полученные результаты свидетельствуют об опровержении гипотезы о том, что просмотр фильма «Зеленая книга» повышает показатель настроения, самочувствия, эмоциональное состояние, интерес, эмоциональный тонус и комфортность студентов, а также снижает показатель активности, тревожности, энергичности, приподнятости, психической активации и никак не влияет на чувство уверенности в себе. Это, скорее всего, связано с тем, что фильм, который был выбран нами в качестве независимой переменной не несет яркой эмоциональной окраски.

Полученные результаты показывают, что при просмотре комедии, частично увеличились показатели психоэмоциональных процессов испытуемых, что указывает на среднюю степень включенности в процесс восприятия художественного произведения и эмпатичность.

#### **Список литературы**

1. Ананьев Б. Г. К психофизиологии студенческого возраста / Современные психолого-педагогические проблемы высшей школы / Б. Г. Ананьев; под ред. Б. Г. Ананьева, Н. В. Кузьминой. — Вып. 2. — Л.: ЛГУ, 1974. — С. 3—15. — Текст : непосредственный.

2. Маклаков А. Г. Общая психология : учебное пособие для студентов вузов и слушателей курсов психологических дисциплин / А. Г. Маклаков. - Москва [и др.] : Питер, 2012. - 582 с. : ил., портр., табл.; ISBN 978-5-459-01579-9 – Текст : непосредственный.

3. Семёнова Е. М., Ворошилина Н. Н. Психологическое сопровождение личности студента в образовательной среде вуза // Психология, социология и педагогика. 2015. № 6 – Текст : электронный - URL: <http://psychology.snauka.ru/2015/06/5083> (дата обращения: 15.05.2022). Режим доступа: авторизованный.



УДК 159.96

А. Е. Смагина

Кузбасский гуманитарно-педагогический институт ФГБОУ ВО  
«Кемеровский государственный университет», г. Новокузнецк, Россия

Научный руководитель - канд. психол. наук, доцент  
А.И. Алонцева

## **ВЗАИМОСВЯЗЬ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЕКТА С КРЕАТИВНОСТЬЮ**

*Аннотация.* В статье рассматривается взаимосвязь эмоционального интеллекта с креативностью. Сделано предположение о том, что существует значимая взаимосвязь между эмоциональным интеллектом и креативностью, а именно чем выше эмоциональный интеллект, тем больше развита креативность. Проведено исследование взаимосвязи эмоционального интеллекта и креативности. Проанализированы результаты методик, на основе которых сделан вывод.

*Ключевые слова.* Психология; эмоциональный интеллект; креативность; эмоции; воображение; творчество.

Современный мир предъявляет всё больше и больше требований к личности. Время новых технологий, социальных сетей, большой платформы для самореализации, люди максимально конкурентно ориентированы, мир очень подвижен и динамичен. Одним из главных условий успеха является развитая креативность, наличие творческого мышления, а также умение идентифицировать, анализировать, выражать и следить за эмоциями, контролировать своё поведение для того, чтобы как можно качественнее решать поставленные задачи.

Актуальность данной темы заключается в том, что креативность – это творческое мышление, эмоциональный интеллект – это способность к распознаванию, преобразованию и прогнозированию эмоций у себя и других людей, творчество всегда идёт рука об руку с эмоциями и наша задача выяснить, существует ли взаимосвязь между эмоциональным интеллектом и креативностью. Во времена новых технологий эмоциональный интеллект имеет очень большую значимость для человека.

Если сравнить деятельность людей 70 лет назад и сейчас, можно сделать выводы, что в наше время профессиональная деятельность направлена по большей части именно на взаимодействие с людьми, так как сейчас активно развивается сфера различных услуг, для качественного уровня жизни человеку необходимо уметь распознавать чувства других людей и свои, их намерения и цели, их мотивацию. Чтобы человеку быть успешным в жизни, ему необходимо уметь ладить с другими людьми. Этому способствует развитие эмоционального интеллекта.

Так же, в наше время очень важно уметь мыслить креативно и применять к решению многих задач творческий подход, так как именно такой подход позволяет быть более ярким, отличимым от других людей и предоставляемых ими услуг, благодаря креативности мы становимся уникальными. Если взаимосвязь между креативностью и эмоциональным интеллектом существует, то, узнав об этом, человек может заниматься развитием креативности и эмоционального интеллекта для того, чтобы быть успешным в дальнейшей жизни, в этом и заключается актуальность данного исследования.

Определение «эмоциональный интеллект» было предложено в 1990 году Дж. Майером, Д. Карузо и П. Саловой и означало набор навыков, имеющих отношение к точной оценке и эффективному регулированию своих и чужих эмоций, а также выражению своих чувств [1].

Д. Гоулман утверждает, что эмоциональный интеллект является способностью человека объяснить как собственные эмоции, так и эмоции окружающих с тем, чтобы использовать полученную информацию для реализации собственных целей.

Конкретная структура эмоционального интеллекта, по Д. Гоулману, включает набор разнокачественных и даже разнонаправленных параметров:

- 1) идентификация и называние эмоциональных состояний, понимание взаимосвязей между эмоциями, мышлением и действием;
- 2) управление эмоциональными состояниями – контроль эмоций и замена нежелательных эмоциональных состояний адекватными;

3) способность входить в эмоциональные состояния, способствующие достижению успеха;

4) способность читать эмоции других людей, быть чувствительным к ним и управлять эмоциями других;

5) способность вступать в удовлетворяющие межличностные отношения с другими людьми и поддерживать их.

Далее Д. Гоулман продолжил работу над структурой эмоционального интеллекта, которая в данный период времени содержит две группы навыков: личностные навыки, которые включают в себя самосознание и самоконтроль, и социальные навыки, включающие в себя умение вести за собой, владение тактикой убеждения, наставничество и т. д [4].

Таким образом, мы видим, что учёные-психологи активно изучали эмоциональный интеллект. Большинство исследователей считают, что эмоциональный интеллект позволяет человеку понять и объяснить свои эмоции и эмоции окружающих людей.

Креативность же А. Ребером рассматривается как термин, используемый для обозначения умственных процессов, которые ведут к решениям, идеям, осмыслению, созданию художественных форм, теорий или любых продуктов, которые являются уникальными и новыми [7].

Дж. Перри-Смит и К. Шэлли определяют креативность как подход к деятельности (работе), который ведет к генерированию новых и соответствующих идей, процессов и решений [6].

Е. Торренс приравнивает креативность к творческому мышлению, считая, что она связана прежде всего с процессом решения проблем и включает в себя следующие составляющие [6]:

- 1) чувствительность к проблемным ситуациям;
- 2) поиск, выделение и формулирование проблемы;
- 3) генерирование гипотез, касающихся способов решения проблемы;
- 4) проверку этих гипотез;
- 5) нахождение и формулирование решений;

б) интерпретацию и популяризацию результатов.

Л. С. Выготский выделяет два ведущих вида деятельности человека: репродуктивный и творческий.

Творческий вид деятельности Л. С. Выготский связывает с воображением. При этом эффективность творческой деятельности воображения напрямую определяется богатством прежнего опыта субъекта. В качестве еще одной формы связи фантазии человека с реальностью он выделяет эмоциональную связь [3].

Все вышесказанное позволяет утверждать, что креативность, как и эмоциональный интеллект, изучали многие учёные-психологи и некоторые из них проводили связь между воображением (креативностью) и эмоциями (эмоциональным интеллектом).

Для более детального изучения проблемы, мы обратимся к исследованиям взаимосвязи креативности и эмоционального интеллекта, чтобы убедиться, что они взаимодействуют и дополняют друг друга.

В отечественной психологии взаимосвязь эмоциональной сферы личности и ее эмоционального интеллекта привлекала внимание таких исследователей как Л. С. Выготского и С. Л. Рубинштейна, А. Н. Леонтьева.

Изначально идея единства аффекта и интеллекта возникла в трудах Л. С. Выготского. Были выдвинуты предположения о том, что эмоциональные, сильные переживания влияют на способности личности к осмыслению, познанию и решению задач [3].

Проведя собственные эксперименты о роли эмоций в творческом процессе Ю. Д. Бабаева выявила различные виды эмоций, которые вызваны страхом перед творчеством. Он, может быть, нескольких видов [2]:

- 1) страх перед муками творчества;
- 2) страх перед своей уникальностью и непохожестью на других людей;
- 3) страх перед завистью окружающих;
- 4) страх перед «жертвами», которые требует творчество;

5) страх перед возможными последствиями творческих достижений.

Проанализировав исследования, связанные с взаимосвязью эмоционального интеллекта и креативностью, мы можем сделать вывод о том, что учёные-психологи находят эту самую связь между данными понятиями.

Целью данного исследования стало исследование взаимосвязи эмоционального интеллекта с креативностью личности.

Выдвинуто предположение, что существует значимая взаимосвязь между эмоциональным интеллектом и креативностью, а именно – чем выше эмоциональный интеллект, тем больше развита креативность.

В данном исследовании участие принял танцевальный коллектив «Heels life» состоящий из 12 девушек в возрасте от 18 до 27 лет.

В ходе исследования были использованы такие методы как теоретический анализ литературы, психодиагностическое тестирование, математико-статистический анализ.

Использованные в исследовании методики:

1. Опросник «EQ» Н. Холла, предназначен для выявления способностей понимать отношения личности, репрезентируемые в эмоциях, и управлять эмоциональной сферой на основе принятия решений [5].

2. Опросник креативности Джонсона (в адаптации Е. Е. Туник), который фокусирует наше внимание на тех элементах, которые связаны с творческим самовыражением [8].

Обработка результатов исследования проводилась при помощи компьютерной программы Microsoft Excel. Для подтверждения взаимосвязи был использован корреляционный анализ К. Пирсона.

В качестве методики для диагностики эмоционального интеллекта использовалась методика Н. Холла «Оценка эмоционального интеллекта» (рисунок 1).

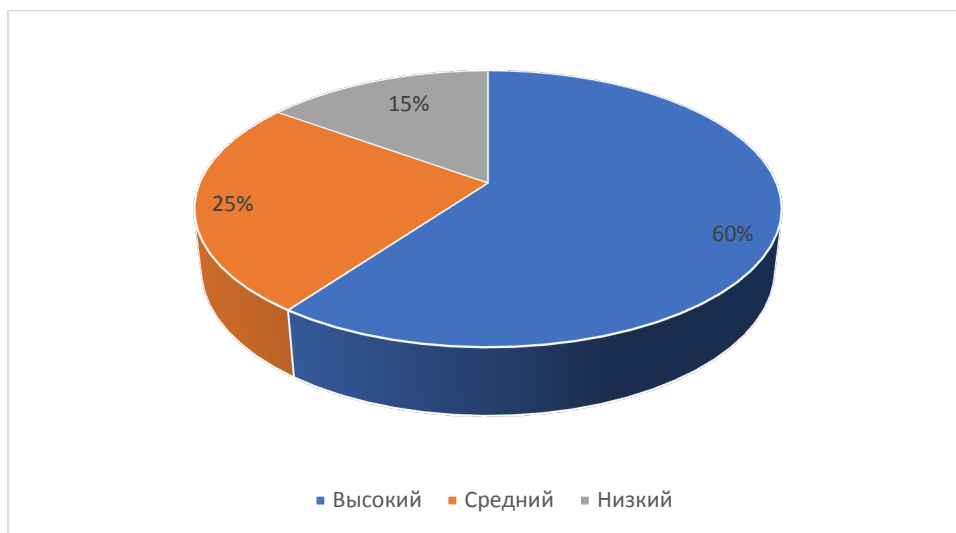


Рисунок 1 – Результаты проведённой методики Н. Холла «Оценка эмоционального интеллекта»

Полученные в результате исследования данные свидетельствуют о том, что в танцевальном коллективе «Heels life» преобладает количество девушек с высоким уровнем эмоционального интеллекта (60%). Девушки данной категории хорошо осведомлены о своём внутреннем состоянии, обладают эмоциональной гибкостью, способны управлять своими эмоциями и своим поведением, понимают эмоции других людей, способны сопереживать эмоциональному состоянию другого человека и т.д.

25% всего коллектива составляют девушки со средним уровнем эмоционального интеллекта. Данная группа обладает достаточными коммуникативными навыками для взаимодействия с другими людьми, способны распознавать свои чувства и эмоции, но есть затруднения с управлением и контролем над ними.

15% данной группы обладают низким уровнем эмоционального интеллекта. Девушкам этой группы сложно решать проблемы в социуме, у них не всегда получается правильно донести свою мысль до другого человека, часто обижаются, испытывают негативные эмоции, не знают, как распознавать свои эмоциональные потребности, находятся в чувстве неопределённости, легко поддаются влиянию со стороны.

Для выявления уровня креативности у участников танцевального

коллектива был выбран «Опросник креативности Джонсона», в адаптации Е. Е. Туник (рисунок 2).

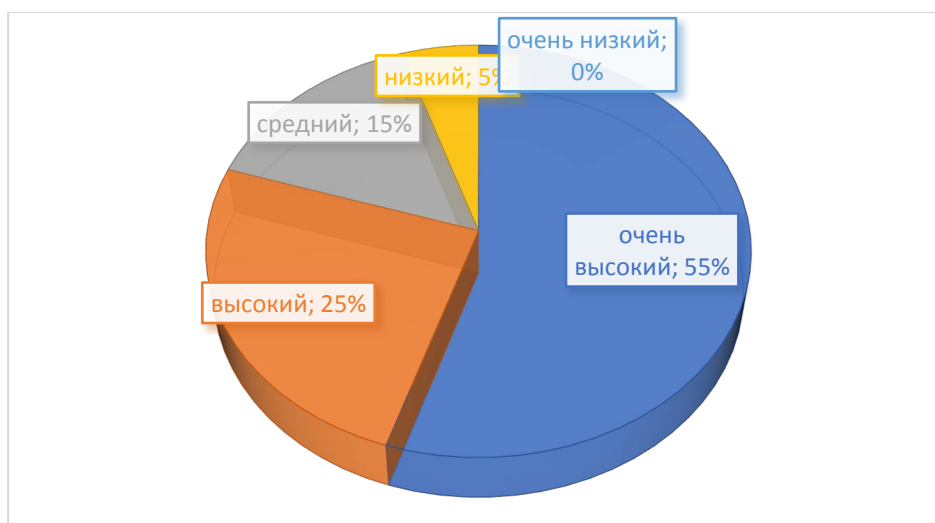


Рисунок 2 – Результаты методики «Опросник креативности Джонсона»

Полагаясь на эмпирические данные, которые мы получили в результате исследования танцевального коллектива, можно сделать выводы, что в выбранной нами группе преобладает количество людей с очень высоким уровнем креативности (55%), а это значит, что люди данной группы очень активны, энергичны, идейны, способны брать на себя ответственность за нестандартную позицию, изобретательны, оригинальны, нестандартны, очень талантливы, амбициозны, успешны в своей деятельности, налажены гармоничные отношения с социумом, способны находить подход к другим людям, добиваются поставленных целей.

25 % девушек обладают высоким уровнем креативности. Данная группа обладает такими качествами как оригинальность, находчивость, способность подхватить идею другого человека и обеспечить ей дальнейшее развитие, комфортное ощущение себя в социуме, на публике.

15% девушек обладают средним уровнем креативности. Данные девушки увлекаются и интересуются творчеством, проявляют себя по мере возможности, сообразительны, немного замкнуты, застенчивы, являются исполнителями, идейны, но идеи не реализуют.

5% девушек с низким уровнем креативности. Сложности в построении коммуникации, не проявляют себя в коллективе, не приносят новых идей, боязнь выступлений, неумение контролировать эмоции, зажатость, скованность.

Очень низкого уровня креативности в группе не выявлено.

Для обработки данных, полученных в ходе проведения методик Н. Холла «Оценка эмоционального интеллекта» и «Опросник креативности Джонсона» для выявления взаимосвязи между эмоциональным интеллектом и креативностью в исследовании был использован метод математико-статистической обработки данных – корреляционный анализ К. Пирсона.

Результаты корреляционного анализа К. Пирсона при  $R_{кр.} (p \leq 0,01) = 0,707$ ,  $R_{эмп} = 0,960$ .

В результате применения корреляционного анализа К. Пирсона на выявление наличия линейной взаимосвязи между эмоциональным интеллектом и уровнем креативности, мы получили такие показатели:  $R_{эмп.} = 0,960$  при  $R_{кр.} (при p \leq 0,01) = 0,707$  была выявлена значимая взаимосвязь.

Полагаясь на результаты нашего исследования, можно сделать вывод, что между эмоциональным интеллектом и креативностью существует взаимосвязь, а именно, если у человека хорошо развит эмоциональный интеллект, то у него же более высокий уровень креативности. Из этого следует то, что наша гипотеза подтвердилась.

Исходя из полученных данных, мы можем сказать, что наша цель реализовалась, исследование проведено, гипотеза подтвердилась. Наличие взаимосвязи между эмоциональным интеллектом и креативностью существует.

Полученные результаты исследования могут быть использованы психологами в диагностике и развитии эмоционального интеллекта и креативности.

#### **Список литературы**

1. Андреева, И. Н. Эмоциональный интеллект как феномен современной психологии / И. Н. Андреева. – Новополец: ПГУ, 2011. – 302 с. – Текст: непосредственный.



2. Бабаева, Ю. Д. Эмоции и проблемы классификации видов мышления / Ю. Д. Бабаева. – Текст: непосредственный // Вестник МГУ. – Москва, 1999. – Вып. 14. – № 2. – С. 94-95.
3. Выготский, Л. С. Психология искусства / Л. С. Выготский. – М.: Современное слово, 1998. – 260 с. – Текст: непосредственный.
4. Гоулман, Д. Эмоциональный интеллект / Д. Гоулман. – М.: "Манн, Иванов и Фербер", 2017. – 207 с. – Текст: непосредственный.
5. Ильин, Е. И. Эмоции и чувства / Е. И. Ильин. – СПб.: Питер, 2001. – 633 с. – Текст: непосредственный.
6. Матюшкин, А. М. Мышление, обучение, творчество / А. М. Матюшкин. – М.: Изд-во Моск. психолого-социального ин-та, 2003. – 33 с. – Текст: непосредственный.
7. Ребер, А. Большой толковый психологический словарь / А. Ребер. – М.: Вече: АСТ, 2000. – 388 с. – Текст: непосредственный.
8. Туник, Е. Е. Психодиагностика творческого мышления. Креативные тесты / Е. Е. Туник. – СПб.: СПбУПМ, 1997. – 128 с. – Текст: непосредственный.

УДК 159.9

С. А. Сокнова

Кузбасский гуманитарно-педагогический институт ФГБОУ ВО «Кемеровский государственный университет», г. Новокузнецк, Россия

Научный руководитель - канд. психол. наук, доцент  
А.И. Алонцева

## ОСОБЕННОСТИ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ СУПРУГОВ С РАЗНЫМ СТАЖЕМ СЕМЕЙНОЙ ЖИЗНИ

*Аннотация.* В данной статье представлены результаты исследования особенностей межличностных отношений супругов с разным стажем семейной жизни. Обоснована актуальность исследования и проанализированы основные понятия научной работы, рассмотрены теоретические подходы к исследованию межличностных отношений супругов с разным стажем семейной жизни среди зарубежных и отечественных ученых.

*Ключевые слова.* Межличностные отношения; межличностные взаимодействия; брак; семья; стаж семейной жизни; конфликтные ситуации.

Семья является первичной и естественной средой социализации человека, а также источником его эмоциональной и материальной поддержки, средством передачи и сохранения культурных ценностей от старшего поколения в молодое поколение. Первоосновой счастливого брака являются мотивы высоконравственного порядка – любовь, уважение, верность, понимание, взаимопомощь, все эти факторы выстраиваются благодаря общению и правильно выстроенному межличностному взаимодействию супругов.

Общение является одним из не многих средств, которым могут воспользоваться супруги, чтобы создать и поддерживать между собой близость, сопричастность и понимание.

По мнению В. М. Целуйко, основой культуры духовного общения между супругами является отношение к партнеру как к равному себе. Л. Д. Столяренко и С. И. Самыгин отмечают, что для эффективной коммуникации характерно достижение взаимопонимания партнёров, лучшее понимание ситуации и предмета общения [6]. Доброжелательные отношения в браке в дальнейшем, помогает правильно и полноценно воспитывать детей, гуманно относится к членам старшего поколения семьи.

Таким образом, актуальность данной работы обусловлена высокой социальной значимостью темы и высокой степенью влияния изучаемых феноменов на самые различные стороны, как личной жизни каждого отдельного человека, так и общественного благополучия в целом.

Объектом исследования выступили межличностные отношения супругов.

Нам и было выдвинуто предположение, что существуют особенности в межличностных отношениях супругов в зависимости от стажа семейной жизни, а именно, у супругов с большим стажем семейной жизни общение более конструктивно, реакции в конфликте более позитивны, больше развито понимание и уважение друг к другу, чем в семьях с меньшим стажем.

Цель: исследование особенностей межличностных отношений супругов с разным стажем семейной жизни.

В настоящий период времени много исследований посвящены различным аспектам проблемы межличностных отношений.

В зарубежной психологии выделяют такие подходы к пониманию межличностного взаимодействия, как:

Психоаналитический подход З. Фрейда. Согласно этому подходу межличностное взаимодействие фундаментально основано на заложенных в детстве представлениях и опыте, полученном в этот период жизни. То есть, в процессе взаимодействия индивиды используют и тиражируют свой детский

опыт, происходит как бы возврат к ранним стадиям развития индивида.

Теория управления впечатлениями или теория социальной драматургии И. Гофмана. Согласно данному подходу, ситуации межличностного взаимодействия имеют схожесть с драматическими спектаклями, а индивиды, стараются создавать и поддерживать приятные впечатления о себе, преследуя цель одну главную цель – создание о себе максимально положительного впечатления [2].

Также говоря о зарубежной психологии, можно отметить, что на развитие теории межличностного взаимодействия существенное влияние оказали идеи К. Роджерса, который выделил три основным условия общения:

- естественность и спонтанность в выражении чувств и ощущений, которые возникают между партнерами в каждый конкретный момент взаимодействия;
- безусловно положительное отношение к другим людям и к самому себе, забота о другом и принятие его как равноправного партнера по общению;
- эмпатическое понимание, умение точно и адекватно сопереживать чувствам, настроениям, мыслям другого в ходе контактов с ним [2].

В отечественной психологии лежат идеи Б. Г. Ананьева и В. Н. Мясищева о природе самого межличностного взаимодействия людей, в которой выделяют три составляющие:

1. Познание людьми друг друга;
2. Отношение друг к друг в виде эмоционального отклика;
3. Обращение человека с человеком в процессе общения [3].

А. К. Дмитренко рассматривает понимание и взаимопонимание между супругами, как одно из главных условий устойчивости отношений [5].

В понимании Н. Н. Обозова межличностные отношения — это объективно переживаемых и в разной степени осознаваемых взаимосвязей между людьми, которые подвержены влиянию среды, с которой личность взаимодействует [4].

Такие отечественные психологи как Б. Г. Ананьев, М. М. Бахтин,

В. М. Бехтерев, С. Л. Рубинштейн, А. А. Одалев, Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, В. Н. Мясищев рассматривали межличностные отношения как важное условие психического развития человека, его социализации и личностного формирования. Их исследования показали, что в процессе межличностного взаимодействия между людьми, прежде всего, формируются представления друг о друге, вырабатываются навыки общения и формируются отношения, осуществляется взаимный обмен деятельностью, их способами и результатами, представлениями, идеями, интересами, чувствами и т.д.

По В. А. Петровскому «межличностные отношения» — это система установок, ориентаций и ожиданий членов группы относительно друг друга, которые обусловлены содержанием и организацией совместной деятельности, и ценностями, на которых основывается общение людей [5].

Различия межличностных отношений, прежде всего, заключаются в ценностном содержании и именно поэтому они могут иметь разного рода последствия для включенных в них личностей, либо открывает новые возможности развития, либо обезличивает их. Важно отметить, тот факт, что задают пространство развития личности, именно межличностные отношения.

Л.С. Выготский выдвигал мысли о том, что качество межличностных отношений зависит от смысла, т.е., наличия у субъектов одинакового понимания ситуации общения. Такая возможность возможна к реализации, если индивиды при коммуникации включены в некую общую систему деятельности.

Похожую позицию занимает А. А. Бодалев, который считает, что успех межличностных отношений заключается в восприятии и понимании людьми друг друга [3].

Исходя из всего вышесказанного, можно сделать вывод о том, что межличностные отношения представляют из себя процесс взаимодействия конкретных индивидов, определенным образом влияющих друг на друга, а также являются главным условием психического развития человека, его социализации и личностного формирования. Для подбора и диагностирования супружеских пар, я буду опираться на такие составляющие как: общение

(коммуникация), которые помогут в определении стратегии поведения и взаимодействия супругов.

На сегодняшний день семья является важнейшей социальной системой. Исходя из некоторых научных теорий, именно форма семьи в течение многих веков определяла общее направление эволюции макросоциальных систем. Каждый член общества, кроме социального статуса, этнической принадлежности, имущественного и материального положения, с момента рождения и до конца жизни обладает такой характеристикой, как семейно-брачное состояние [1].

Брак — исторически обусловленная форма взаимоотношений между мужчиной и женщиной, посредством которой общество организует свои отношения в правовом, моральном и этическом ключе. Брачные отношения представляют собой наиболее сложный спектр отношений между людьми: от природно-биологических до экономических, правовых, этических, социально-психологических, эстетических и др. [3].

Семья — малая социальная группа, состоящая из соединенных браком супругов, их детей и других людей, связанных родственными связями с супругами, например, кровных родственников. Семья существует на основе общего хозяйства, морально-психологического уклада, совместного воспитания детей и взаимной ответственности. Как малая социальная группа семья обеспечивает социализацию человека и самореализацию личности, защиту от бытовых, экономических и социальных проблем [2].

За основу исследования взята периодизация В. А. Сысенко, так как она выделяет более четкое разграничение именно стажа семейной жизни супругов. В. А. Сысенко выделяет четыре стадии, критерием разграничения которых выступает количество лет, прожитых супругами в браке [6]:

1. Совсем молодые браки — от 0 до 4 лет совместной жизни.
2. Молодые браки — от 5 до 9 лет.
3. Средние браки — от 10 до 19 лет.
4. Пожилые браки — более 20 лет совместной жизни.

Для исследования общения и межличностного взаимодействия была сформирована выборка из 10 супружеских пар, с разным стажем семейной жизни.

Для получения информации о существовании значимых различий общения и межличностного взаимодействия супругов с разным стажем семейной жизни были подобраны и проведены методики:

1. Методика «Общение в семье» (Ю. Е. Алешина, Л. Я. Гозман, Е. М. Дубовская);

2. Опросник «Характер взаимодействия супругов в конфликтных ситуациях» (Ю. Е. Алешина и Л. Я. Гозман);

3. Опросник «Понимание. Эмоциональное притяжение. Авторитетность» (А. Н. Волкова, модификация В. И. Слепковой).

Результаты ( $U_{эмп.} = 3$ ;  $U_{кр.} = 26$  при  $p \leq 0,05$ ;  $U_{кр.} = 17$  при  $p \leq 0,01$ ;  $U_{эмп.} < U_{кр.}$ . Значимые различия выявлены) по проведённой методике «Общение в семье» (Ю. Е. Алешина, Л. Я. Гозман, Е. М. Дубовская) показывают, что все-таки можно говорить о том, что супружеские пары лучше взаимодействуют, понимают друг друга, если стаж семейной жизни больше. Прослеживается то, что общение начинает набирать обороты, когда супружеские пары переходят на стадию молодые браки и средние браки (от 5 до 19 лет), то есть все-таки как важен стаж совместной жизни, чтобы лучше узнать своего партнера. Ведь семья в процессе супружеской жизни, также переживает разного рода кризисы, притирка характера, появлением детей, возникновение обыденности и монотонности, и это сказывается на общении и межличностном взаимодействии супругов, и чем больше они пройдут вместе, через все трудности, которые могут встретиться, тем выше у них будет показатели общения и межличностного взаимодействия, так как они будут все больше и больше узнавать друг друга, и им станет намного проще понимать друг друга в процессе коммуникации.

В случае пожилых браков, когда люди уже более 20 лет вместе, мы наблюдали за супружеской парой и заметили такой интересный феномен, что

люди буквально без слов понимают друг друга, с полу слова, с полу взгляда, такой же феномен наблюдался и других пар, более молодых, но он не так ярко был проявлен там, как в случае с пожилой парой. Мы предполагаем, если люди будут стараться больше общаться друг с другом, делится разного рода информацией друг о друге, то в конечном итоге и они смогут установить такой близкий контакт друг с другом, где они смогут слышать друг друга без слов.

Результаты ( $U_{\text{эмп.}} = 5$ ;  $U_{\text{кр.}} = 26$  при  $p \leq 0,05$ ;  $U_{\text{кр.}} = 17$  при  $p \leq 0,01$ ;  $U_{\text{эмп.}} < U_{\text{кр.}}$ . Значимые различия выявлены) по методике «Характер взаимодействия супругов в конфликтных ситуациях», помогли нам выявить показатель конфликтного отношения между супругами, то есть насколько супруги конфликты в процессе взаимодействия. Показатели отрицательного характера говорят о высокой конфликтности супругов, и большинство отрицательных баллов набрали более молодые семьи. В целом это нормальное явление, так как в более молодых браках, соответственно молодые люди, и у них выше проявление эмоциональности, проявление своего характера и личностного «Я».

В 1 подгруппе, в которой находятся совсем молодые браки и молодые браки, был отмечен тот факт, что большинство пар, стараются все держать в себе и когда у них уже накопится внутри них очень много эмоций, которые их переполняют, то они эти эмоции выплескивают друг на друга, тем самым вступая в конфликт и ругаясь «в пух и прах», вот такое отношение оно неправильное.

Правильнее поступают пары, которые во 2 подгруппе, в которой находятся средние браки и пожилые браки. Они не копят в себе, все что их не устраивает, в большинстве случаев супруги подходят к друг другу и сразу говорят, что они чувствуют, что их не устраивает, садятся, разговаривают, находят компромисс и тем самым решают конфликт, который у них возник. И такое поведение в конфликтах более благоприятно скажется на общении и взаимодействии супругов.

Результаты ( $U_{\text{эмп.}} = 0$ ;  $U_{\text{кр.}} = 26$  при  $p \leq 0,05$ ;  $U_{\text{кр.}} = 17$  при  $p \leq 0,01$ ;  $U_{\text{эмп.}} < U_{\text{кр.}}$ . Значимые различия выявлены) по методике «Понимание. Эмоциональное

притяжение. Авторитетность» А. Н. Волковой, которые представлены в таблице 4 помогли нам установить показатели понимания между супругами, установить желание общаться с партнером и уважение друг к другу, которое помогает установить насколько супруги разделяют мировоззрение, интересы, мнения друг друга и принимают их.

По данным, которые мы получили, можно сказать, что у людей, которые в браке более 14 лет показатели по данной методике выше, выше понимание между друг другом, выше желание общаться с партнером, а также то что такие пары имеют общие интересы, мировоззрение мнения, и чаще соглашаются друг с другом, нежели пары в более молодых браках. В данной методике представлено три шкалы, а именно: понимание, привлекательность, уважение. Для анализа нами были взяты шкалы понимание и уважение.

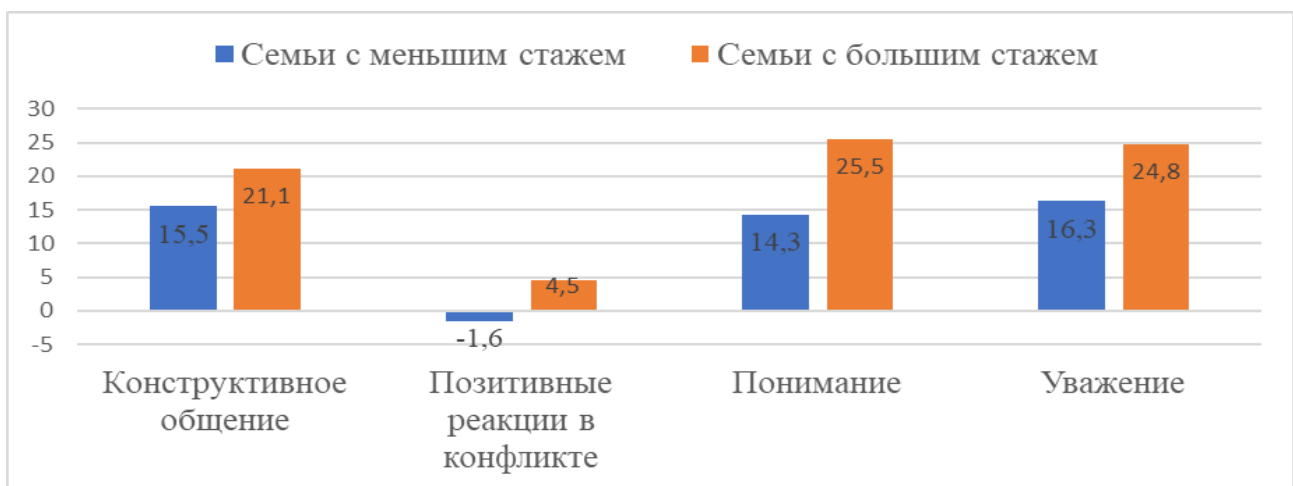


Рис. 1 – Средние показатели методик, характеризующих общение в супружеских парах

По результатам обработки эмпирических данных гипотеза о том, что существуют особенности в межличностных отношениях супругов, в зависимости от стажа семейной жизни, а именно, у супругов с большим стажем семейной жизни общение более конструктивно, реакции в конфликте более позитивны, больше развито понимание и уважение друг друга, чем в семьях с меньшим стажем, подтвердилась. Это говорит о том, что стаж семейной жизни, очень важен в процессе построения семьи, он носит большое влияние на взаимодействие супругов, и чем больше супружеская пара вместе, тем лучше



они выстраивают межличностное взаимодействие между собой. В дальнейшем правильно построение общения влияет, не только на них, но также и на отношение к родственникам, воспитанию детей, что также не мало важно в семейной жизни.

#### Список литературы

1. Бодалев А. А. Личность и общение / А. А. Бодалев. – Издание 2-е, переработанное, Москва: международная педагогическая академия, 1995. – 328 с. – ISBN 5-87977-027-3. – Текст: непосредственный.
2. Гофман И. Г. Представление себя другим в повседневной жизни / Пер. с англ., и вступ. Статья А. Д. Ковалева. – М.: «КАНОН-пресс-Ц», «Кучково поле», 2000. – 304 с. – ISBN 5-93354-006-4. – Текст: непосредственный.
3. Гурко Т. А., Босс П. Отношения мужчин и женщин в браке / Т. А. Гурко, П. Босс. – Москва: МС РАН, Центр ОЦ., 2016. – 237 с. – ISBN 5-88790-014-8. – Текст: непосредственный.
4. Гурко Т. А. Теоретические подходы к изучению семьи / Т. А. Гурко. – Москва: Институт социологии РАН., 2010. – 176 с. – ISBN 978-5-89697-193-1. Текст: непосредственный.
5. Дружинин В. Н. Психология семьи: 3 – е изд. – СПб.: Питер, 2016. – 176с. – ISBN 978-5-469-00131-7. – Текст: непосредственный.
6. Обозов Н. Н. Психология межличностных отношений / Н.Н. Обозов. – Киев: Лыбидь, 1990. – 192 с. – ISBN 5-11-001480-9. Текст: непосредственный.

УДК 159.96

*А.А. Стародубцева*

Кузбасский гуманитарно-педагогический институт ФГБОУ ВО «Кемеровский государственный университет», г. Новокузнецк, Россия

Научный руководитель - канд. психол. наук  
Н. Вержицкая

### СВЯЗЬ ПРОЯВЛЕНИЙ АГРЕССИВНОСТИ С ОСОБЕННОСТЯМИ САМОСОЗНАНИЯ У СОТРУДНИКОВ МЧС

*Аннотация.* В данной статье представлен краткий обзор теоретико-методологических предпосылок исследования связи проявлений агрессивности с особенностями самосознания у сотрудников МЧС. Рассмотрено понятие «агрессивность», понятие «самосознание».

*Ключевые слова.* Агрессивность; самосознание; реагирование; агрессивные действия; осознание.

Профессиональная деятельность сотрудников Министерство Российской Федерации по делам гражданской обороны, чрезвычайным ситуациям и ликвидации последствий стихийных бедствий (далее МЧС) сопровождается

рядом профессиональных требований: высокая психическая устойчивость к стрессовым ситуациям, умение быстро реагировать на чрезвычайные ситуации, хорошая физическая подготовка и т.п.

Соответствие этим профессиональным требованиям не исключает возможность проявления деструктивных явлений, одним из которых может являться агрессивность. Так как профессиональная деятельность сотрудников МЧС сопровождается рядом трудностей (ненормированный рабочий график, угроза жизни и здоровью и др.), то это не может не сказаться на психическом состоянии сотрудников. Чтобы обезопасить себя, свои границы, а также получить «эмоциональную разрядку» некоторые сотрудники проявляют агрессивное поведение, что в свою очередь может деструктивно влиять на их восприятие ситуации, коллег, а также препятствовать профессиональному росту. Важную роль в нивелировании агрессивной направленности личности играет самосознание сотрудника.

В науке нет единого понимания термина «агрессивность», часто этот термин считают тождественным с понятиями: «деструктивные действия», «агрессивное поведение».

В работах Е. П. Ильина рассматривается агрессивность как свойство личности, которое отражает склонность к агрессивному реагированию при возникновении фрустрирующей и конфликтной ситуации. Агрессивное действие - это проявление агрессивности, как ситуативной реакции. Если же агрессивные действия периодически повторяются, то в этом случае следует говорить об агрессивном поведении. Агрессия же - это поведение человека в конфликтных и фрустрирующих ситуациях [2].

Агрессивные действия, по мнению П. А. Ковалева, обусловлены агрессивностью человека под эгидой психологических свойств личности. Автор понимает агрессивность, как устойчивый набор личностных качеств, который способствует совпадению потребности и цели насильственного поведения. При этом уровень агрессивного поведения зависит от выраженности у субъекта конфликтных свойств личности [4, 5]. В нашем исследовании мы будем

опираться на данное понимание агрессии, ее проявлений.

Рассматривая человеческую агрессивность, Х. Дельгаро понимает ее как, поведенческую реакцию, характеризующуюся проявлением силы в попытке нанести вред или ущерб личности, или обществу. Агрессивное поведение рассматривается как враждебное действие, целью которого является нанесение страдания, причинение ущерба другим людям и живым существам. К различным формам агрессивного поведения относят враждебность, задиристость, драчливость, озлобленность, жестокость [4].

Таким образом, агрессивность можно рассматривать как биологически целесообразную форму поведения, которая способствует выживанию и адаптации. С другой стороны, она расценивается неадаптивной функцией, влекущая за собой негативные последствия для жизнедеятельности человека. В нашем исследовании взаимосвязи проявлений агрессивности с особенностями самосознания у сотрудников МЧС, мы будем опираться на взгляды П. А. Ковалева который понимает агрессивность, как устойчивый набор личностных качеств, способствующий совпадению потребности и цели насильственного поведения.

В отечественной и зарубежной психологической науке можно встретить множество исследований, посвящённых проблеме самосознания. Такие авторы как Б. Г. Ананьев, Л. И. Божович, А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн, И. И. Чеснокова и др., рассматривали самосознание в контексте более общей проблемы развития личности. В то время как У. Джеймс, З. Фрейд, К. Роджерс, Э. Эриксон, Р. Бернс и др., представляли самосознание в форме «Я-концепции», т.е. совокупности всех представлений индивида о себе. [8].

Одним из основных подходов к пониманию самосознания считается подход В.М. Бехтерева, по его мнению, простейшее самосознание в развитии ребенка предшествует сознанию, т.е. ясным и отчетливым представлениям предметов. Также главным принципом понимания природы сознания и самосознания личности он считал принцип социальной детерминированности, этот принцип, базируется на утверждении, что формирование личности

происходит под влиянием других людей и предметной деятельности, а оценки других людей включаются в систему самооценок личности [5].

По мнению А. Г. Спиркина, самосознание – это осознание и оценка человеком своих действий, и их результатов, мыслей, чувств, морального облика и интересов, идеалов и мотивов поведения. Особое внимание автор уделяет функциям самосознания. Так человек может осознавать себя как индивидуальную реальность, независимую от других людей т.е. он становится отдельным существом не только для других людей, но и для себя [6, 7].

Следовательно, самосознание личности начинает складываться в процессе взаимодействия с другими людьми и ощущения своей «непохожести» на них, т.е. с открытием личностью своего «Я».

И.И. Чеснокова предлагает рассматривать самосознание как единство самопознания, самоотношения и саморегуляции, как формирование обобщенного «образа Я», который со временем трансформируется в «Я-концепцию». Причем формирование концепции, согласно подходам З. В. Дияновой, Т. М. Щеголевой, является показателем зрелости (вершиной) самосознания.

Структурой самосознания принято рассматривать его трехкомпонентное представление, где выделяются элементы когнитивного, аффективного и поведенческого аспектов.

Анализ литературных источников показал, что существует много эмпирических исследований агрессивности сотрудников, особенностей формирования самосознания, их взаимосвязи с другими психологическими феноменами, особенностями личности. Однако освещения проблемы взаимосвязи проявлений агрессивности с особенностями самосознания выявлено не было.

Изучая связь агрессивности и самоактуализации личности, И. В. Заусенко приходит к выводу о наличии взаимосвязи между данными феноменами: чем выше уровень самоактуализации личности, тем ниже уровень агрессивности; т.е. высокая агрессивность личности позволяет предполагать о трудностях ее

самоактуализации; выявление потребностей личности и создание условий для самоактуализации позволит снизить ее агрессивность [5].

Исследуя теоретико-психологические аспекты изучения самосознания в связи с эмоциональными особенностями личности, Е. С. Атаманенко установил, что высота актуальной и отраженной самооценки, раскрывающей черты биологического и социального индивида, зависит от устойчивых эмоциональных черт, таких как уровень эмоциональной стабильности и уровень самоконтроля [1].

В работе Н. С. Ткаченко и Т. Г. Черняевой, отмечается что при работе в условиях ЧС сотрудник МЧС должен обладать эмоциональной устойчивостью, хорошо развитым пространственным мышлением, выносливостью, умением работать в команде. В заключении автор отмечает, что отсутствие профессиональной готовности у сотрудников МЧС, может повлечь за собой снижение продуктивности, формированию деструктивного поведения, а нерациональному восприятию себя и своих возможностей, что в свою очередь может привести к летальному исходу [4].

Исходя из представленного материала можно сделать вывод, что деятельность сотрудника МЧС сопряжена с рядом трудностей, одной из них является агрессия. Агрессия несет в себе деструктивные проявления влияющие, как на профессиональную деятельность, так и на повседневную. Сотрудник, который не может регулировать свое поведение, часто подвергает риску жизнь коллег и свою собственную, не может качественно выполнять свои профессиональные задачи, а также постоянно пребывает в «возбужденном» состоянии, что мешает «трезво» оценивать ситуацию.

Желание и возможность понимать и осознавать свое внутренне состояние, позволяет регулировать деструктивные проявления т.е. самосознание напрямую влияет на успешность выполнения профессиональных задач. Люди с высоким уровнем самосознания ответственнее подходят к своей профессиональной деятельности и стремятся выполнить задачу учитывая все возникающие переменные.

Таким образом, теоретический анализ источников показал, что проблема изучения связи проявлений агрессивности с особенностями самосознания у сотрудников служебной деятельности не получила широкого освещения и нуждается в дополнительных исследованиях.

### Список литературы

1. Атаманенко Е. С. Теоретико-психологические аспекты изучения самосознания в связи с эмоциональными особенностями личности / Е. С. Атаманенко // Северо-Кавказский психологический вестник. – 2015. – №2. – С. 12-17. – Текст : электронный //КиберЛенинка : электронно-библиотечная система. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/teoretiko-psihologicheskie-aspekty-izucheniya-samosoznaniya-v-svyazi-s-emotsionalnymi-osobennostyami-lichnosti> (дата обращения: 21.10.2022).
2. Бурко, Н. В. Психология : учебно-методическое пособие / Н. В. Бурко, М. В. Орехова, Н. И. Шитакова. – Орел : ОрелГАУ, 2021. – 126 с. – Текст непосредственный.
3. Врублевский, А. В. Склонность и готовность к риску. Восприятие риска офицером-спасателем в условиях чрезвычайной ситуации / А. В. Врублевский // Вестник Университета гражданской защиты МЧС Беларуси. – 2017. – № 3. – С. 332-341. – ISSN 2519-237X. – Текст : электронный // Лань : электронно-библиотечная система. – URL: <https://e.lanbook.com/journal/issue/302139> (дата обращения: 21.10.2022).
4. Емельянова, Л. А. Психология девиантного поведения : учебно-методическое пособие / Л. А. Емельянова, А. Ю. Швацкий. – 2-е изд., стер. – Москва : ФЛИНТА, 2022. – 112 с. – ISBN 978-5-9765-5136-7. – Текст : электронный // Лань : электронно-библиотечная система. – URL: <https://e.lanbook.com/book/266315> (дата обращения: 21.10.2022). – Режим доступа: для авториз. пользователей.
5. Заусенко И. В., Связь агрессивности и самоактуализации личности / И. В. Заусенко // Педагогическое образование в России. – 2019. – №6. – С. 131-137. – Текст : электронный //КиберЛенинка : электронно-библиотечная система. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/svyaz-agressivnosti-i-samoaktualizatsii-lichnosti> (дата обращения: 21.10.2022).
6. Казакова И. В., Психология развития личности : учебное пособие / И. В. Казакова, Н. Н. Князева, О. А. Кочеулова. – Омск : ОмГПУ, 2020. – 198 с. – ISBN 978-5-8268-2246-3. – Текст непосредственный.
7. Карпов, В. Н. О самопознании / В. Н. Карпов. – Санкт-Петербург : Издательство "Лань", 2013. – 9 с. – ISBN 978-5-507-37340-6. – Текст : электронный // Лань : электронно-библиотечная система. – URL: <https://e.lanbook.com/book/44027> (дата обращения: 21.10.2022). – Режим доступа: для авториз. пользователей.
8. Apakhayev, N. Theoretical and methodological foundations of greening the highest professional and postgraduate education : monograph / N. Apakhayev, S. Khamzina. – Moscow : First Economic Publishing House, 2020. – 176 p. – ISBN 978-5-91292-344-9. – Text : direct

УДК 159.9

П.А. Усольцева

Кузбасский гуманитарно-педагогический институт ФГБОУ ВО  
«Кемеровский государственный университет», г. Новокузнецк, Россия

Научный руководитель - канд. психол. наук, доцент  
Е.В. Дворцова

## **ВЗАИМОСВЯЗЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ И СТРАТЕГИЙ ПОВЕДЕНИЯ В КОНФЛИКТЕ У СОТРУДНИКОВ РОСГВАРДИИ**

*Аннотация.* Статья посвящена характеристике факторов, влияющих на формирование профессионального выгорания у сотрудников Росгвардии, а также использования ими стратегий поведения в конфликтных ситуациях. В данной работе при изучении понятия «эмоциональное выгорание» мы будем опираться на наиболее развитую модель эмоционального выгорания К. Маслач и С. Джексоном. При рассмотрении понятия «стратегии поведения в конфликте», за основу была взята модель американского психолога К. Томаса.

*Ключевые слова.* Профессиональное выгорание; стратегии поведения в конфликте; сотрудники Росгвардии; конфликтные ситуации.

Профессиональная деятельность сотрудников правоохранительных органов осуществляется в экстремальных условиях, связанных с высоким напряжением и другими воздействиями социальной среды, и требует особых профессионально важных психологических качеств.

Под экстремальной ситуацией в функционировании правоохранительных органов понимается ситуация в условиях решения оперативно-служебной задачи, которая связана с повышенными физическими, психическими, умственными нагрузками, а также опасностью для жизни и здоровья, что в свою очередь предшествует профессиональному выгоранию.

Сотрудники Росгвардии являются представителями той профессии, которая связана с интенсивным взаимодействием с гражданами, основу которых составляют не самые добропорядочные и законопослушные слои нашего общества. Эти факторы оказывают негативное влияние на психологическое здоровье сотрудников органов внутренних дел, служебные и

семейно-бытовые взаимоотношения, увеличивают риск возникновения конфликтных ситуаций. Анализ проблемы показывает, что за последнее время существенно увеличилось количество профессиональных конфликтов среди личного состава служащих.

Профессиональное выгорание непосредственно влияет на психологическое состояние сотрудников Росгвардии. Как уже отмечалось выше, им постоянно необходимо контактировать с правонарушителями, потерпевшими, свидетелями и др., что заставляет сотрудников находиться в физическом и эмоциональном напряжении, растрачивая свои ресурсы. Указанная нагрузка усиливается в связи с ненормированным графиком работы [2]. При длительном воздействии данных факторов происходит снижение мнемических, аттенционных, коммуникативных и эмоционально-волевых качеств сотрудника Росгвардии, что негативно влияет на выполнение функциональных обязанностей, смещаются акценты деятельности, появляются признаки эмоционального выгорания, снижается стрессоустойчивость сотрудников.

Также профессиональное выгорание влечет за собой личностные изменения сотрудников Росгвардии в сфере общения с людьми, вплоть до развития глубоких когнитивных искажений: восприятия ситуации, оценки, планирования и прогнозирования, построения адекватных действий в стандартной и экстремальной ситуации межличностного взаимодействия в деятельности. Все это способствует выбору сотрудником деструктивной стратегии поведения в напряжённых ситуациях [3].

Несмотря на то, что проблема возникновения конфликтов в различных областях социальной действительности затрагивается многими известными специалистами в области конфликтологии: Анцуповым А.Я., Базаровым Т.Ю., Рыбниковым В.Ю., Столяренко А.М., Шипиловым А.Я. и др. [1], все же недостаточно разработанными остаются особенности поведения в конфликтной ситуации и недостаточно изученными остаются особенности конфликтного поведения в период профессионального выгорания у сотрудников Росгвардии.



Это обуславливает значимость изучения индивидуально-психологических особенностей сотрудников Росгвардии.

Таким образом, актуальность нашей проблемы заключается в том, что все выше перечисленные факторы являются детерминантами профессионального выгорания и деструктивными стратегиями поведения в конфликтных ситуациях.

Объект: профессиональная деятельность сотрудников Росгвардии.

Предмет: взаимосвязь профессионального выгорания и стратегий поведения в конфликте у сотрудников Росгвардии.

Гипотеза: существует взаимосвязь профессионального выгорания со стратегиями поведения в конфликте у сотрудников Росгвардии, а именно: чем выше стратегия соперничества, тем выше профессиональное выгорание чем выше компромисс и сотрудничество, тем ниже профессиональное выгорание.

Цель: исследование взаимосвязи профессионального выгорания и стратегий поведения в конфликте у сотрудников Росгвардии.

Задачи:

1. Провести психологический анализ профессиональной деятельности сотрудников Росгвардии.
2. Проанализировать разработанность в научной литературе проблему взаимосвязи профессионального выгорания и стратегий поведения в конфликте у сотрудников Росгвардии.
3. Подобрать методы и методики исследования, описать этапы, обосновать выборку.
4. Диагностировать профессиональное выгорание у сотрудников Росгвардии.
5. Определить стратегию поведения в конфликте сотрудников Росгвардии.
6. Осуществить корреляционный анализ взаимосвязи профессионального выгорания и стратегий поведения в конфликте у сотрудников Росгвардии.

Методики:

1. «Диагностика уровня эмоционального выгорания» В.В. Бойко.
2. «Профессиональное выгорание» Н.Е. Водопьянова, Е.С. Старченкова.
3. «Поведение в конфликтной ситуации» Томаса-Килманна.
4. «Индикатор копинг-стратегий» Д. Амирхан.

Выборка: 30 сотрудников Межмуниципального отдела вневедомственной охраны по Междуреченскому и Мысковскому городским округам – филиал ФГКУ «Управление вневедомственной охраны войск национальной гвардии РФ по Кемеровской области - Кузбассу», г. Междуреченск.

Теоретико-методологическая основа исследования: В. В. Бойко, Н. Е. Водопьянова, В. И. Герчиков, Е. М. Гилева, С. Джексон, Г. А. Зарипова, К. Маслач, Р. С. Немов, В. Е. Орел, М. Рокич, Т. Н. Ронгинская, С. Л. Рубинштейн, Е. С. Старченкова, Т. В. Форманюк, О. В. Хухлаева.

Практическая значимость результатов данного исследования заключается в использовании его результатов в системе психологического обеспечения профессиональной деятельности сотрудников Росгвардии с целью профилактики профессионального выгорания, не конструктивных стратегий поведения в конфликте и сохранения профессионального здоровья субъектов труда.

#### Список литературы

1. Кузнецова, Л.Э. Социально-психологические факторы формирования преобладающих стратегий поведения в конфликте / Л.Э. Кузнецова, А.А. Любченко. – Текст: электронный // Молодой ученый. – 2017. – No 10 (144). – С. 372-374. – URL: <https://moluch.ru/archive/144/40310/> (дата обращения: 16.10.2022).
2. Котова Е.В. Профилактика профессионального выгорания [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.kspu.ru/upload/documents/2014/01/12/d5478cb846571c9d8e1844af240a75bb/kotova-ev-profilaktika-sindroma-emotsionalnogo-vyigoraniya-uchebnoe-posobie.pdf/> (дата обращения 16.10.2022)
3. Maslach, C. Burnout: A multidimensional perspective. // Professional burnout: Recent developments in the theory and research. / W.B. Schaufeli, C. Maslach, T Marek (eds.). – Washington: Taylor & Francis, 1993. – P. 19

УДК 159.9

Т. В. Хримли

Кузбасский гуманитарно-педагогический институт ФГБОУ ВО  
«Кемеровский государственный университет», г. Новокузнецк, Россия

Научный руководитель - канд. психол. наук, доцент  
Е.В. Дворцова

## **ВЛИЯНИЕ НОЧНЫХ ДЕЖУРСТВ НА ВНИМАНИЕ МЕДИЦИНСКИХ СЕСТЁР**

*Аннотация.* Данная статья посвящена проблеме влияния ночных дежурств на свойства внимания в профессиональной деятельности медицинских сестёр. В статье обоснована актуальность исследования, рассмотрена методология, практическая значимость научной работы. В исследовании применен экспериментальный метод (естественный эксперимент). Реализован квазиэкспериментальный план с двумя неэквивалентными группами с тестированием до и после воздействия. Представлены результаты психологической диагностики таких показателей, как произвольность, устойчивость и избирательность внимания медицинских сестер. Приведены итоги математико-статистической обработки результатов эксперимента: оценка достоверности отличий изменений, произошедших с показателями внимания в экспериментальной и контрольной группах, с помощью *t*-критерия Стьюдента.

*Ключевые слова.* Метод эксперимента; естественный эксперимент; квазиэкспериментальный план; неэквивалентные группы; внимание; произвольность; устойчивость и избирательность внимания; профессиональная деятельность медицинских сестёр; ночные дежурства; сменная работа; ночной сон.

Актуальность данного исследования обусловлена тем, что сменная работа – это довольно распространенный способ организации трудовой деятельности. Согласно статистическим данным в настоящее время только четверть сотрудников работает в дневную смену, остальные работают нерегулярно, по гибкому графику и посменно.

К профессиям, для которых характерен сменный график работы, относятся медицинский персонал больниц и станций скорой помощи, авиадиспетчеры, операторы электростанций, коммунальные работники, военнослужащие, сотрудники полиции и МЧС, охранники и т. д. Такой график

работы меняет привычный распорядок жизни человека, что приводит к непригодности прежней модели организации времени и способствует появлению новых способов организации жизненного времени.

Работа по сменному графику может привести к нарушениям функциональных состояний человека и вызвать крайне негативные последствия: быструю утомляемость и хроническую усталость; психологические проблемы - раздражительность, плохое настроение и другие. Например, усталость и недосып приводят к снижению всех психических процессов, снижается концентрация внимания, замедляется скорость реакции, человеку становится сложнее оценивать реальную ситуацию и принимать адекватные решения. Такие изменения в поведении сотрудников повышают вероятность несчастных случаев из-за невнимательности (человеческий фактор) и негативно влияют на показатели эффективности труда.

Профессия медицинской сестры широко распространена в обществе и играет важную роль в системе здравоохранения. Работая в социоэкономической системе, медсестра обязана не просто обслуживать людей, а оказывать пациентам качественный уход, грамотно проводить назначенное лечение, выполнять ряд манипуляций, полученных от лечащего врача, а также обеспечивать иные мероприятия, направленные на защиту физического и психического здоровья пациентов. Предметом труда медицинской сестры является оказание квалифицированной медицинской помощи пациентам. Основная цель ее деятельности – это оказание круглосуточной медицинской помощи и ухода за взрослыми и детьми с непосредственным присутствием пациентов в больницах, медицинских центрах, поликлиниках в лечебных, диагностических или профилактических целях. Медсестра работает в постоянном темпе, в условиях высокого уровня физического и психического напряжения, все это может повлиять на общую трудоспособность, физические качества и снизить трудоспособность. Высокая рабочая нагрузка, ночная и круглосуточная работа, ожидание ухудшения состояния пациентов требуют высокой функциональной активности организма и могут быть

квалифицированы как ведущие патогенные профессиональные факторы. Профессиональная деятельность часто оказывает неблагоприятное влияние на личность, приводит к депрессии и психастении. Чем больше производственная нагрузка, тем меньше медицинский работник испытывает удовольствия от самого процесса работы.

Высокая ценность результатов труда медицинской сестры и уязвимость ее психологических состояний от ночных дежурств обуславливает важность исследования данной проблемы. Профессиональная деятельность часто оказывает неблагоприятное влияние на личность. Чем больше производственная нагрузка, тем меньше медицинский работник испытывает удовольствия от самого процесса работы.

В качестве объекта исследования выступила профессиональная деятельность медицинских сестёр. Предметом исследования является влияние ночных дежурств на внимание медицинских сестёр.

Цель научной работы - исследование влияния ночных дежурств на внимание медицинских сестёр.

Гипотезой исследования выступило предположение о том, что ночные дежурства снижают показатели внимания медицинских сестёр, а именно: произвольности, устойчивости и избирательности внимания.

В экспериментальной части исследования были поставлены следующие задачи:

- 1) Провести первичную диагностику внимания у медицинских сестёр в экспериментальной и контрольной группе;
- 2) После ночного дежурства провести вторичную диагностику внимания у медицинских сестер в экспериментальной группе;
- 3) Выявить влияние ночного дежурства на внимание медицинских сестёр.

Для достижения поставленной цели и проверки выдвинутой гипотезы были подобраны следующие методы: теоретический анализ литературы, профессиографический анализ деятельности, метод эксперимента, психодиагностическое тестирование, метод математико-статистической

обработки данных (оценка достоверности отличий по t-критерию Стьюдента).

С целью исследования свойств внимания медицинских сестер были использованы следующие методики: Методика «Расстановка чисел»; Тест «Перепутанные линии» А. Рей (адаптированная версия С. Рисс); Методика «Тест Мюнстерберга» Г. Мюнстерберга.

В современной психологии есть научные исследования, направленные на изучение влияния сна на внимание человека, в которых подтверждается, что недостаток сна отрицательно сказывается на свойствах внимания.

Группа американских ученых из Гарварда под руководством доктора Элизабет Клерман провели эксперимент. В исследовании приняло участие 17 человек, здоровых взрослых добровольцев. Их средний возраст составлял порядка 26 лет. Результаты эксперимента были впечатляющими: постоянный недостаток сна в экспериментальной группе привел к тому, что у этих испытуемых скорость реакции понизилась вдвое. Что касается внимания, то оно упало в 5 раз [1].

Под руководством доктора психологических наук В. П. Самусевич проведен эксперимент университетом Западного Онтарио. В эксперименте принимали участие четыре добровольца разного возраста (от 31 до 75 лет), которые либо работали в ночные смены, либо спали ночью совсем немного. Результаты эксперимента: активность во фронтальной и теменной долях головного мозга, которые, как известно, отвечают за принятие решений, память и внимание, заметно снизилась. Недосып приводит к значительному падению внимания и работоспособности. Недостаток «сонных часов» отрицательно сказывается на концентрации внимания, настроении, физиологических параметрах организма [2].

Также, проводилось исследование доцентом кафедры общей гигиены и экологии Н. В. Пац с целью выявления того, как влияет наличие дневного сна на концентрацию и устойчивость внимания у детей младшего школьного возраста. Выявлено, что концентрация внимания после сна достоверно увеличилась [3].

На основании проведенного теоретического анализа научной психологической литературы экспериментальных данных о влиянии ночных дежурств на внимание медицинских сестер не обнаружено, что обуславливает не только актуальность, но и новизну исследуемой проблематики.

Для выявления влияния ночных дежурств на внимание медицинских сестер нами был спланирован и реализован квазиэкспериментальный план с двумя неэквивалентными группами с тестированием до и после воздействия.

В естественном эксперименте принимало участие 30 медицинских сестер, которые были разделены на две группы, контрольную и экспериментальную, в каждой из которых было по 15 человек. До ночной смены обе группы прошли психологическое тестирование на выявление свойств внимания, после чего респонденты контрольной группы ушли домой, а экспериментальная оставалась работать в ночную смену. Когда ночная смена закончилась, то экспериментальная и контрольная группы были протестированы по тем же методикам повторно.

Результаты первичной диагностики внимания показали следующее. До начала дежурства по методике «Расстановка чисел» большинство медсестер (80%) обладают показателями произвольного внимания в пределах нормы. По методике «Перепутанные линии» А. Рей большинство исследуемых (64%) имеют высокий уровень концентрации внимания и по методике «Тест Мюнстерберга» 93% респондентов характеризуются высоким уровнем избирательности внимания.

Результаты входной и выходной диагностики внимания в экспериментальной группе показали, что все показатели внимания у медицинских сестер после ночного дежурства снизились.

Для выявления влияния ночного дежурства на внимание медицинских сестер была использована оценка достоверности отличий по t-критерию Стьюдента между дельтами (изменениями) показателей входной и выходной диагностики контрольной и экспериментальной групп. В процессе использования математического метода обработки данных t-критерия

Стьюдента выявили значимые различия в дельта-значениях внимания между экспериментальной и контрольной группами, а именно в показателях устойчивости и избирательности внимания. Полученные результаты представлены в таблице 1 и на рисунках 1, 2, 3.

Таблица 1. Влияние ночного дежурства на произвольность, устойчивость и избирательность внимания.

Методики	Расстановка чисел	Перепутанные линии (А. Рей)	Тест Мюнстерберга		Расстановка чисел	Перепутанные линии (А. Рей)	Тест Мюнстерберга	Дельта ( $\Delta$ ) изменение показателей		
<b>Экспериментальная группа</b>										
Шкалы	Про извол. ДО	Устойчив. ДО	Избирател. ДО	Ночное дежурство	Про извол. ПОСЛЕ	Устойчив. ПОСЛЕ	Избирател. ПОСЛЕ	$\Delta$ Произвол.	$\Delta$ Устойчив.	$\Delta$ Избирател.
Ср. арифм.	2,07	9,33	2,47		21,20	13,93	19,27	-0,9	-5,4	-3,2
Ср. кв. откл.	,87	,55	,17		2	1,93	6,24	2,22	,9	,6
<b>Контрольная группа</b>										
Шкалы	Про извол. ДО	Устойчив. ДО	Избирател. ДО		Про извол. ПОСЛЕ	Устойчив. ПОСЛЕ	Избирател. ПОСЛЕ	$\Delta$ Произвол.	$\Delta$ Устойчив.	$\Delta$ Избирател.
Ср. арифм.	3,13	9,87	2,73	2	23,47	21,47	22,93	0,3	1,6	0,2
Ср. кв. откл.	,19	,22	,10	1	0,99	4,29	1,03	1,6	5,6	0,9
t-критерий Стьюдента								-1,41	-2,64	-4,91
p-уровень значимости									,05	,001

Полученные экспериментальные данные свидетельствуют о том, что ночное дежурство статистически значимо повлияло на устойчивость и



избирательность внимания медсестер, а на произвольность внимания влияния не оказало. То есть медицинские сестры способны в конце ночного дежурства с той же эффективностью выполнять профессиональные задачи, требующие произвольности внимания, и снижают результативность и точность в тех задачах, где задействованы такие аттенционные свойства, как устойчивость и избирательность внимания.

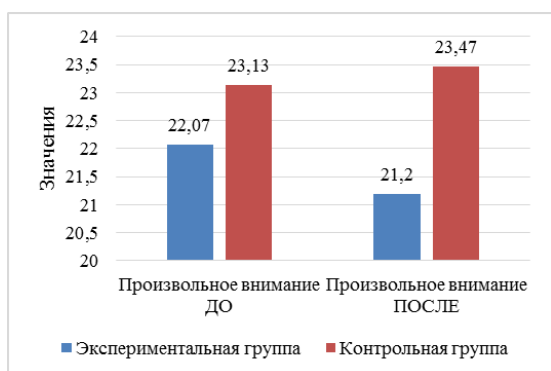


Рис. 1. – Результаты диагностики произвольного внимания до и после ночного дежурства по методике «Расстановка чисел»

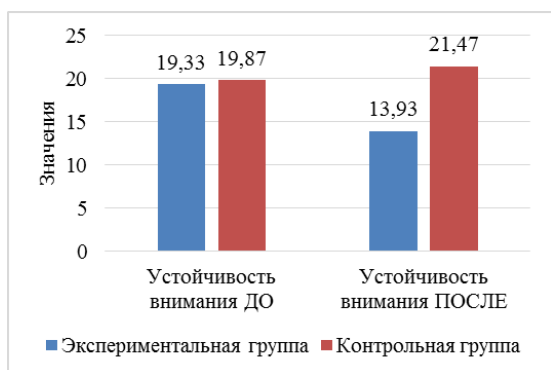


Рис. 2. – Результаты диагностики устойчивости внимания до и после ночного дежурства по методике «Перепутанные линии» А. Рей



Рис. 3. – Результаты диагностики избирательности внимания до и после ночного дежурства по методике «Тест Мюнстерберга»

По итогам экспериментального исследования были сделаны следующие выводы:

1. По результатам входного психодиагностического тестирования установлено, что показатели внимания медицинских сестер находятся на высоком уровне либо в пределах нормы, что подтверждает профессиональную пригодность респондентов, учитывая то, что аттенционные свойства являются профессионально-значимыми для данной деятельности. Между экспериментальной и контрольной группами значимых различий по показателям внимания не выявлено.

2. После проведения эксперимента и сравнения результатов входной и выходной диагностики у экспериментальной группы установлено, что все показатели внимания у медсестер после ночного дежурства снизились.

3. Выявлено влияние ночного дежурства на внимание медицинских сестёр с помощью оценки достоверности отличий по t-критерию Стьюдента между дельта-значениями (изменением показателей) внимания экспериментальной и контрольной групп. Установлены значимые различия в показателях устойчивости ( $p \leq 0,05$ ) и избирательности ( $p \leq 0,05$ ) внимания, в результате чего можно констатировать значимое снижение этих показателей в экспериментальной группе.

Таким образом, полученные результаты свидетельствуют о частичном подтверждении гипотезы о том, что ночные дежурства снижают показатели внимания медицинских сестёр, а именно: ночные дежурства оказывают влияние на снижение устойчивости и избирательности внимания, и не оказывают влияния на произвольность внимания.

Полученные данные могут быть использованы в системе психологического обеспечения профессиональной деятельности медицинских сестер с целью разработки оптимальных режимов труда и отдыха во время ночных дежурств.

### Список литературы

1. Буравлева, В. Б. Губительный недосып. Нехватка сна снижает внимание в 5 раз / В. Б. Буравлева // Психопоиск. – 2020. - №5. – С. 54-57. – Текст : электронный. – URL: <https://psychosearch.ru/teoriya/psikhika/764-fatal-lack-of-sleep-lack-of-sleep-reduces-attention-by-5-times> (дата обращения: 16.05.2022). – Режим доступа: авторизованный.
2. Дыдко, Д. В. Влияние сна на работоспособность / Д. В. Дыдко, Д. А. Минкевич // Бизнес.Инновации. Экономика. – 2019. - №4. – С. 109 - 110. – Текст:электронный. - URL: <https://elib.bsu.by/handle/123456789/236812> (дата обращения: 13.05.2022). – Режим доступа: авторизованный.
3. Пац, Н. В. Влияние дневного сна на концентрацию и устойчивость внимания у детей младшего школьного возраста / Н. В. Пац, Э. И. Дода. – 2020. - №5. – С. 157-164. – Текст:электронный. - URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=42531047> (дата обращения: 13.05.2022). – Режим доступа: авторизованный.

УДК 159.96

Т.В. Чучалина

Кузбасский гуманитарно-педагогический институт ФГБОУ ВО «Кемеровский государственный университет», г. Новокузнецк, Россия

Научный руководитель – канд.психол.наук, доцент  
А.И. Алонцева

## СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ТРЕВОЖНОСТИ У МАЛЬЧИКОВ И ДЕВОЧЕК

*Аннотация.* В статье рассматривается проблема тревожности в гендерном аспекте. Сделано предположение о том, у девочек больше выражена школьная тревожность, чем у мальчиков. Проведено эмпирическое исследование уровня тревожности у мальчиков и девочки Проанализированы результаты методик, на основе которых сделаны выводы об уровнях тревожности мальчиков и девочек. Статья может быть использована психологами в работе с младшими школьниками, а также при разработке рекомендаций по снижению уровня тревожности.

*Ключевые слова.* Тревожность; школьная тревожность; младшие школьники; психология; гендер.

Введение. Проблема тревожности является одной из наиболее популярных проблем психологии. Особенно актуальна данная проблема в младшем школьном возрасте, так как резкая смена социальной ситуации развития и ведущей деятельности ребенка требуют адаптации в новой социальной среде, такой как школа. Часто у младших школьников психологи наблюдают повышенный уровень тревожности. В настоящее время

увеличилось число тревожных детей, отличающихся повышенным беспокойством, неуверенностью, эмоциональной неустойчивостью.

Понятие «тревожность» многоаспектно. В словарях оно отмечается с 1771 г. Существует много версий, объясняющих происхождение этого термина. Стоит отметить, что существующие в психологии понятия «тревожность» и «тревога».

Британский психолог Р. Б. Кеттелл дает следующие определения: «тревога – это эмоциональное состояние с характерным ощущением напряжения, а тревожность – это свойство индивида, характеризующееся тенденцией к частому необъективному ощущению угрозы своему «Я» в различных ситуациях, и тревожными реакциями наружу в ответ на чувство угрозы».

Тревожность, по мнению А. М. Прихожан – переживание эмоционального дискомфорта, связанное с ожиданием неблагополучия, с предчувствием грозящей опасности. А. М. Прихожан рассматривает тревожность как эмоционально-личностное образование, имеющее когнитивный, эмоциональный и операциональный аспекты и характеризующиеся чувством тревоги [1].

Главной причиной возникновения детской тревожности являются неблагополучные детско-родительские отношения, ошибочные подходы к воспитанию детей, недостаток материнской любви и заботы, а также личностная тревожность матери, которая слишком привязана к своему ребенку, может стать причиной повышенного беспокойства [3].

Многие исследователи указывают на значимость изучения гендерных аспектов проявления тревожности. При этом исследователи отмечают различия в уровне тревожности у мальчиков и девочек.

Гендерные стереотипы характеризуются многоэтапным формированием устойчивых рамок, которые должны выступать в качестве различий между мужчинами и женщинами, а также обуславливают различия, наблюдаемые в поведении людей разного пола [2].

Несоответствие моделей поведения, черт характера, особенностей личности гендерным стереотипам может находить отражение в повышении уровня тревожности личности. Важно подчеркнуть, что тревожность выступает в качестве стабильного, либо ситуативного свойства личности, заключающегося в склонности к проявлению повышенного беспокойства, тревоги и страха в специфических социальных ситуациях [2].

Отмечается, что уровень тревожности у мальчиков и девочек различен. Девочки чаще связывают свою тревожность с другими людьми. К людям, с которыми девочки могут связывать свою тревожность, относятся не только друзья, родные, учителя. Девочки боятся так называемых «опасных людей» - пьяниц, хулиганов и т.д. Мальчики же, боятся физических травм, несчастных случаев, а также наказаний, которые можно ожидать от родителей или вне семьи: учителей, директора школы [2].

Таким образом, многие ученые рассматривают тревожность в разных аспектах. Мы придерживаемся мнения А. М. Прихожан, что тревожность – это эмоционально-личностное образование, имеющее когнитивный, эмоциональный и операциональный аспекты и характеризующиеся чувством тревоги. Также важно отметить, что гендерные стереотипы также влияют на уровень тревожности.

Из всего вышесказанного можно сделать вывод о том, что данная проблема является актуальной.

Целью данной работы выступило проведение сравнительного анализа тревожности у мальчиков и девочек.

Для достижения поставленной цели, нами были определены следующие задачи:

1. Изучить теоретико-методологические предпосылки исследования тревожности у девочек и мальчиков;
2. Изучить психологические особенности мальчиков и девочек;
3. Определить выборку исследования;
4. Определить методы и методики исследования;

5. Провести эмпирическое исследование тревожности и мальчиков и девочек;

6. Провести математико-статистический анализ полученных данных тревожности у мальчиков и девочек.

В начале исследования было выдвинуто предположение о том, что существуют значимые различия в характеристиках тревожности в группах мальчиков и девочек, а именно: у девочек больше выражена школьная тревожность, чем у мальчиков.

В исследовании приняли участие 16 воспитанников МКУ СРЦН «Уютный дом», возрастом от 8 до 12 лет.

В нашем исследовании была использована методика «Выбери лицо» (Р. Тэмпл, М. Дорки, В. Амен), предназначенная для выявления характерной для ребенка тревожности в типичных для него жизненных ситуациях (высокая, средняя, низкая).

Анализ данных показал, что у 75 % испытуемых средний уровень тревожности, у 25% – высокий уровень тревожности.

Также была использована методика методике «Шкала социально-ситуационной тревоги Кондаша» (Р. Кондаш), направленная на выявление разных видов тревожности (школьная, самооценочная, межличностная).

В исследуемой у 50% девочек и 75 % мальчиков преобладает нормальный уровень тревожности, у 25 % девочек также наблюдается тенденция к высокому уровню тревожности. Это означает, что девочки более подвержены эмоциональным переживаниям, связанным с чувством опасности, чем мальчики.

Также была использована методика «Шкала проявлений тревоги Тейлор» (Т. Немчин), направленная на измерение проявлений тревожности (низкий уровень, средний с тенденцией к низкому уровню, средний с тенденцией к высокому уровню, высокий уровень, очень высокий уровень).

В исследуемой группе у 50% наблюдается средний уровень тревожности (с тенденцией к высокому), у 25 % средний уровень тревожности (с тенденцией

к низкому) и у 25% высокий уровень тревожности. В данной выборке не было детей с низким уровнем тревожности.

При проведении сравнительного анализа был использован t-критерий Стьюдента.

По результатам сравнительного анализа данных тревожности у мальчиков и девочек (методика «Выбери лицо») мы получили  $T_{\text{эмп}} = 1,85$  ( $T_{\text{кр}} = 3,5$ , при  $p \leq 0,01$ ,  $T_{\text{кр}} = 2,37$ , при  $p \leq 0,05$ ), что свидетельствуют о том, что при сравнении показателей тревожности у мальчиков и девочек при  $p \leq 0,05$  и при  $p \leq 0,01$  показатели оказались не значимыми, так как t-критическое больше t-эмпирического. Это означает, что тревожность в жизненных ситуациях у мальчиков и у девочек проявляется в равной степени

При сравнении показателей тревожности у мальчиков и девочек по методике «Шкала социально-ситуационной тревоги Кондаша» (шкала школьная тревожности) мы получили  $T_{\text{эмп}} = 0,85$  ( $T_{\text{кр}} = 3,5$ , при  $p \leq 0,01$ ,  $T_{\text{кр}} = 2,37$ , при  $p \leq 0,05$ ), т. е. значимых различий в выраженности школьной тревожности у мальчиков и девочек не выявлено

По шкале самооценочная тревожность мы получили  $T_{\text{эмп}} = 1,5$  ( $T_{\text{кр}} = 3,5$ , при  $p \leq 0,01$ ,  $T_{\text{кр}} = 2,37$ , при  $p \leq 0,05$ ). Это свидетельствует о том, что значимых различий в выраженности самооценочной тревожности у мальчиков и девочек не выявлено, т. е. мальчики и девочки беспокоятся, волнуются, сомневаются в себе, своих способностях в равной степени.

По шкале межличностная тревожность мы получили  $T_{\text{эмп}} = 3,9$  ( $T_{\text{кр}} = 3,5$ , при  $p \leq 0,01$ ), различия значимыми. Это свидетельствует о том, что при конфликтах с взрослым, сверстниками у девочек и мальчиков будет наблюдаться разный уровень тревожности.

По результатам сравнительного анализа данных тревожности у мальчиков и девочек (методика «Шкала проявлений тревоги Тейлор») мы получили  $T_{\text{эмп}} = 0,7$  ( $T_{\text{кр}} = 3,5$ , при  $p \leq 0,01$ ,  $T_{\text{кр}} = 2,37$ , при  $p \leq 0,05$ ). Это свидетельствуют о том, что при сравнении показателей уровня тревожности у мальчиков и девочек при  $p \leq 0,05$  и при  $p \leq 0,01$  показатели оказались не значимыми.

Таким образом, на основе полученных данных можно сделать вывод о том, что у мальчиков и девочек тревожность проявляется в равной степени.

Выдвинутая гипотеза не подтвердилась. Было выявлено различие межличностной тревожности у мальчиков и девочек, значимых различий в школьной и самооценочной тревожности не выявлено.

Мы будем продолжать исследовать данную проблематику, так как очевидна необходимость в проведении дальнейших исследований, направленных на изучение тревожности у мальчиков и девочек с целью ее своевременного обнаружения и снижения.

### Список литературы

1. Нехорошкова, А. Н. Нейрофизиология детской тревожности : монография / А. Н. Нехорошкова, А. В. Грибанов, И. С. Кожевникова. — Архангельск : САФУ, 2015. — 108 с. — ISBN 978-5-261-01103-3. — Текст : электронный // Лань : электронно-библиотечная система. — URL: <https://e.lanbook.com/book/96595> (дата обращения: 16.10.2022). — Режим доступа: для авториз. пользователей.

2. Сеницына, Гендерные стереотипы в социокультурной/ Сеницына // MagisterDixit. — 2013. — № 1. — С. 12-19. — ISSN 2226-2156. — Текст : электронный // Лань : электронно-библиотечная система. — URL: <https://e.lanbook.com/journal/issue/289206> (дата обращения: 18.10.2022). — Режим доступа: для авториз. пользователей.

3. Функциональные нарушения у детей и подростков как проявления социально-психологической дезадаптации : учебное пособие / Л. С. Эверт, Н. Ю. Гришкевич, Т. В. Потупчик [и др.]. — Красноярск :КрасГМУ им. проф. В.Ф. Войно-Ясенецкого, 2019. — 334 с. — Текст : электронный // Лань : электронно-библиотечная система. — URL: <https://e.lanbook.com/book/131422> (дата обращения: 18.10.2022). — Режим доступа: для авториз. пользователей.

УДК 159.96

*М. П. Шевердина*

Кузбасский гуманитарно-педагогический институт ФГБОУ ВО «Кемеровский государственный университет», г. Новокузнецк, Россия

Научный руководитель – канд. психол. наук  
Е.Н. Вержицкая

## АНАЛИЗ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ РАЗНЫХ КУРСОВ

*Аннотация.* В статье исследуются компоненты коммуникативной компетентности студентов-психологов разных курсов, а именно: коммуникативные установки, мотивы аффилиации и самоконтроль в общении. В работе рассматриваются индивидуально-психологические характеристики студентов-психологов 1, 2 и 3 курса,



*обучающихся по направлению «Психология служебной деятельности». Главное внимание обращается на различие или сходство средних показателей шкал по заявленным методикам, исследуемым компоненты коммуникативной компетентности. Предположение об отсутствии значимых различий между показателями подтверждено.*

**Ключевые слова.** *Коммуникация; коммуникативная компетентность; коммуникативные установки; мотивы аффилиации; самоконтроль в общении; индивидуально-психологические характеристики студентов-психологов.*

В современном обществе возросла популярность психологии, людей интересуют социальные взаимодействия, механизмы межличностной перцепции, базовые паттерны поведения, детерминанты личности, воспитание детей и многие другие предметы разных областей психологии. В связи с этим возросла и популярность высшего образования по специальностям психолог, психолог-педагог, клинический психолог и т.д. Однако не все выпускники стремятся овладеть этой профессией, т.к. понимают, что для успешного профессионального самоопределения недостаточно хорошо сдать экзамены, необходимо иметь определённые качества личности и владеть некоторыми компетенциями.

Необходимые компетенции закреплены в программах обучения в высших учебных заведениях, а также социальных нормах и стереотипах. Общество в соответствии со своими потребностями выдвигает определённые требования к личности психолога – общительность, безоценочность, психическая устойчивость, толерантность и т.д. ВУЗы, в свою очередь, должны помочь развить в будущем психологе эти качества, чтобы специалист соответствовал требованиям окружающего мира.

Согласно данным интернет-опроса практикующих психологов, с целью выявить, какие качества личности, по мнению уже состоявшихся представителей профессиональной группы, необходимы будущему психологу, особо ценными качествами, по мнению большинства, являются уважение к человеку, толерантность, дружелюбие, открытость в общении и высокий уровень эмпатии. Все эти качества личности относятся к коммуникативной

сфере.

Несмотря на очевидность важности развития коммуникативной сферы у студентов-психологов, существует недостаточное количество исследований, обусловленных данной проблематикой. Поэтому настоящая работа направлена на анализ коммуникативной сферы будущих психологов, а именно коммуникативной компетенции.

Коммуникативная компетентность – сложное психологическое образование, которое интересует многих, по этой причине в науке существует множество определений и взглядов на структуру данного понятия. Структурно само понятие «коммуникативная компетентность» состоит из двух элементов – коммуникация и компетенция.

О. А. Гулевич в своей работе указывает, что коммуникация – это процесс обмен информацией между людьми, в основе которого лежит коммуникативная ситуация [3]. М. А. Лукашенко считает, что компетенция – это предметная область, в которой индивид хорошо осведомлён и проявляет готовность к выполнению деятельности, а компетентность – качество личности, выступающее как результат овладения компетенциями в процессе обучения [4].

Итак, коммуникативная компетентность – это целостная совокупность знаний и умений, способствующих успешному протеканию коммуникации. Эти знания и умения формируют новые качества личности, которые оказывают влияние на поведение индивида в процессе общения либо любого другого взаимодействия в социуме [2].

По причине разнообразия определений коммуникативной компетентности сформировались несколько взглядов на структуру данного психологического образования. За основу мы взяли классификацию компонентов коммуникативной компетентности, которую представила в методическом пособии, составленном на основе результатов диссертационной работы, Л. Н. Булыгина [1]. По мнению автора, коммуникативная компетентность состоит из мотивационно-ценностного, когнитивного, эмоционального и поведенческого компонентов, которые в свою очередь

взаимодействуют друг с другом и находятся в тесной связи.

На основе данной классификации мы выбрали методики исследования:

1) методика диагностики коммуникативной установки В. В. Бойко; 2) методика диагностики мотивов аффилиации А. Мехрабиана; 3) методика диагностики оценки самоконтроля в общении М. Снайдера.

Коммуникативные установки входят в мотивационно-ценностный компонент, мотивы аффилиации (мотивы потребностей) – мотивационно-ценностный компонент, самоконтроль в общении – поведенческий и эмоциональный компоненты. Исследуя отдельные компоненты, мы сможем сделать вывод о коммуникативной компетентности в целом, опираясь на структуру, предложенную Л. Н. Булыгиной.

В исследовании принимали участие 24 человека – 8 студентов-психологов 1 курса, 8 студентов-психологов 2 курса, 8 студентов-психологов 3 курса. Базой исследования стал Кузбасский гуманитарно-педагогический институт Кемеровского государственного университета.

Все участники исследования обучаются по направлению «Психология служебной деятельности» на очной форме обучения, единственное различие – 1 и 3 курс обучаются на контрактной основе, а 2 курс на бюджетной.

В исследовании преимущественно принимали участие девушки, как следствие того факта, что на данном направлении в КГПИ КемГУ (психология служебной деятельности) обучаются в основном девушки. Возрастной диапазон испытуемых от 18 до 23 лет, средний возраст – 20,5 лет.

Для математической обработки данных использовался коэффициент достоверности различий (t-критерий Стьюдента). Это метод позволяет выявлять достоверно-значимые различия и сходства между показателями как равночисленной, так и не равночисленной выборки.

Для диагностики коммуникативной компетентности студентов-психологов использовали 3 методики. Испытуемым было предложено пройти тестирование, проводилась первичная обработка данных – подсчёт средних показателей для каждой группы (на основании распределения на курсы) по

всем заявленным в методиках шкалам.

Исходя из полученных результатов, можно сделать вывод о том, что у студентов-психологов 1 курса преобладает негативная коммуникативная установка «открытая жестокость». Однако, показатель находится в пределах нормы, что свидетельствует о том, что у психологов первокурсников не выражено грубое и резкое отношение к окружающим. Показатель завуалированной жестокости чуть выше среднего, что может говорить о склонности данной группы респондентов к косвенной агрессии, сарказму и колким высказываниям в адрес своего собеседника.

Также у студентов первого курса преобладает страх быть отвергнутым другими людьми, однако этот показатель находит на среднем уровне, что свидетельствует об адекватном отношении к социальным оценкам окружающих людей.

Коммуникативный самоконтроль, как и все остальные показатели, находится на среднем уровне. Это может выражаться в рассогласовании посылаемых вербальных и невербальных сигналов, однако в ситуациях, когда необходимо принять какое-либо решение, первокурсники будут больше ориентированы на своё мнение, чем на мнение окружающих.

У студентов-психологов 2 курса преобладает открытая жестокость, однако, показатели также находятся в пределах нормы, что может выражаться в эпизодических проявлениях резких негативных высказываний, однако «открытая жестокость» не является характерной особенностью и для этой группы. На среднем уровне находится показатель «завуалированной жестокости», которая может проявляться в замаскированных недоброжелательных суждениях о личности собеседника. Подобно «открытой жестокости», «завуалированная жестокость» не является характерной выраженной чертой для группы студентов-психологов 2 курса.

У второкурсников также преобладает страх быть отвергнутыми, однако этот показатель находится на среднем уровне, как и у студентов первокурсников.

Показатель коммуникативного самоконтроля на среднем уровне, это свидетельствует о наличии навыков и умений регулировать своё поведение и создавать необходимое впечатление, но также эти люди могут быть чувствительными к экспрессивному поведению окружающих людей.

Исходя из полученных результатов третьекурсников, можем утверждать, что у студентов-психологов 3 курса преобладает негативная коммуникативная установка «открытая жестокость», однако показатели также находятся на среднем уровне, в пределах нормы. Открытая жестокость может проявляться в недоверчивости и настороженности, негативных суждениях об окружающих людях. Как и двух предыдущих групп, на среднем уровне находится средний показатель «завуалированной жестокости», она может выражаться в редком проявлении нежелания откликаться на проблемы других, недоброжелательном отношении к некоторым отдельно взятым людям. Большинство показателей находятся в пределах нормы, что свидетельствует об отсутствии выраженных негативных коммуникативных установок у студентов-психологов 3 курса.

Незначительно выше у третьекурсников оказался показатель страха быть отвергнутым, однако он находится на среднем уровне, в пределах нормы. Мы можем утверждать, что у третьекурсников сформировалось адекватное устойчивое понимание значимости оценки окружающих своей роли в социуме.

Студенты 3 курса обладают средним уровнем коммуникативного самоконтроля, т.е. в большинстве случаев способны регулировать своё поведение в процессе взаимодействия, иногда допуская эмоциональные всплески в общении в более расслабленной обстановке.

В целом, опираясь на результаты диагностики коммуникативной компетентности студентов-психологов разных курсов, можно сделать вывод о том, что все показатели находятся на среднем уровне и в пределах нормы. У участников нашего исследования нет выраженных негативных коммуникативных установок, которые могли бы выступать коммуникативными барьерами в общении. Также как и нет доминирующих мотивов в общении, показатели шкал «стремление к принятию окружающими людьми» и «страх

быть отвергнутым» находятся примерно на одном уровне с допустимой погрешностью, это свидетельствует об адекватном восприятии оценок окружающих и наличии потребности во взаимодействии с социумом. Уровень самоконтроля указывает на способность регулировать своё поведение в процессе общения, респонденты могут быть искренни и экспрессивны в своих проявлениях, но в меру.

Для подсчёта статистической значимости различий мы использовали  $t$ -критерий Стьюдента. В процессе анализа сравнивались показатели шкал у представителей разных курсов. Результаты представлены в таблице 1.

Табл. 1 – Результаты сравнительного анализа показателей коммуникативной компетентности студентов-психологов разных курсов по  $t$ -критерию Стьюдента

Показатели коммуникативной компетентности	$t_{эмп}$			$t_{кр}$	
	Студенты-психологи 1 и 2 курса	Студенты-психологи 1 и 3 курса	Студенты-психологи 2 и 3 курса	при $p \leq 0,05$	при $p \leq 0,01$
Завуалированная жестокость	0,9	0,7	0,6	2,4	3,5
Открытая жестокость	0,2	0,4	0,4		
Обоснованный негативизм	0,8	0,9	0,6		
Брюзжание	1,2	1	0,5		
Негативный личный опыт	0	0,9	0,9		
Стремление к людям	0,4	0,9	1		
Страх быть отвергнутым	0,9	0,4	0,8		
Коммуникативный самоконтроль	0,5	0,4	0,4		

В результате математико-статистической обработки не было выявлено значимых различий среди показателей диагностики коммуникативной компетентности студентов-психологов разных курсов.

Гипотеза о том, что не существует значимых различий между показателями коммуникативной компетентности студентов-психологов первых трёх курсов, т.к. коммуникативная компетентность студентов-психологов

возрастает по мере овладения профессиональной деятельностью, а именно чем выше курс обучения, тем выше показатели коммуникативной компетентности – подтвердилась.

Ещё на этапе первичной обработки данных прослеживалась закономерность сходства: у всех участников исследования преобладает один и тот же тип коммуникативной установки, мотив аффилиации и примерно одинаковый уровень коммуникативного самоконтроля. Также у всей выборки все показатели находятся в пределах нормы, что говорит об отсутствии особенностей коммуникативной компетентности студентов-психологов.

В исследовании обнаружилась тенденция к повышению показателей по шкале «стремление к людям», т.е. у курсов постарше возрастает мотив тесно контактировать с людьми из-за стремления к принятию, а не страха быть отвергнутым, и тенденция к понижению показателей негативной коммуникативной установки «негативный опыт в общении», у студентов в процессе обучения пополняется общий опыт взаимодействия с другими, и при этом уменьшается доля негативного опыта.

Мы можем предположить, что значимых различий не было обнаружено из-за малочисленной выборочной совокупности, диагностики отдельных компонентов коммуникативной компетентности, а не целостной системы. На первых курсах по учебному плану идут общеобразовательные дисциплины, а уже на последних начинают преподавать профильные узконаправленные предметы. Мы предполагаем, что существуют различия между студентами-психологами 1 курса и студентами-психологами 5 курса, т.к. у выпускников больше знаний и практического опыта их применения, но для подтверждения этой гипотезы следует проводить дополнительное исследование.

Таким образом, мы провели анализ коммуникативной компетентности студентов-психологов разных курсов, в результате которого статистически-значимых различий обнаружено не было. Это говорит о сходстве поведения студентов в обществе, равном овладении механизмами социального взаимодействия и организации коммуникации с окружающими людьми.

### Список литературы

1. Булыгина, Л. Н. Формирование коммуникативных компетенций учащихся как цель урока на этапе его подготовки: методические рекомендации и контрольно-измерительные материалы /Л. Н. Булыгина. - Н.Тагил: НТФ ИРРО, 2014. - 24 с. - Текст : непосредственный.
2. Варга, А. Я. Психологическая коррекция нарушений общения младших школьников в игровой группе / А. Я. Варга ; под ред. А. А. Бодалева, В. В. Столина. - М.: Гардарики, 2010.- 152с. - Текст : непосредственный.
3. Гулевич, О. А. Психология коммуникаций / О. А. Гулевич. — Москва : Изд. Московского психолого-социального института, 2007. — 384 с. — Текст : непосредственный.
4. Лукашенко, М. А. Профессиональные компетенции руководителя как фактор конкурентоспособности компании / М. А. Лукашенко. — Текст : непосредственный // Современная конкуренция: Синергия, 2009. — С. 10.

УДК 159.96

*А. В. Шевченко*

Кузбасский гуманитарно-педагогический институт ФГБОУ ВО «Кемеровский государственный университет», г. Новокузнецк, Россия

Научный руководитель – канд. психол. наук, Е.Н. Вержицкая

## **ВЗАИМОСВЯЗЬ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ, СТРЕССОУСТОЙЧИВОСТИ И МОТИВАЦИИ К РИСКУ У СОТРУДНИКОВ СЛУЖЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

*Аннотация.* В данной статье представлен краткий обзор теоретико-методологических предпосылок исследования взаимосвязи эмоционального выгорания, стрессоустойчивости и мотивации к риску у сотрудников служебной деятельности. Рассмотрены понятия «эмоциональное выгорание», «стрессоустойчивость» и «мотивация к риску».

*Ключевые слова.* Стрессоустойчивость; стресс; эмоциональное выгорание; риск; мотивация к риску; частное охранное предприятие (чоп).

В современных условиях эффективность любой профессиональной деятельности приобретает все большее значение и зависимость от внутренних потенциальных возможностей личности. Служебно-профессиональная деятельность частного охранного предприятия не является исключением. Она предъявляет повышенные требования к особенностям мотивации сотрудника, прежде всего мотивации риска, способности противостоять стрессу, эмоциональному выгоранию.



Подобные требования к сотрудникам частного охранного предприятия обусловлены тем, что их профессиональная деятельность сопряжена с повышенной ответственностью, высокими психическими и физическими нагрузками, необходимостью действовать в экстремальных условиях, что в основном приводит к формированию синдрома эмоционального выгорания личности.

Эмоциональное выгорание представляет из себя выработанный личностью механизм психологической защиты в форме полного или частичного исключения эмоций в ответ на избранные психотравмирующие воздействия, оно может негативно сказаться как на результатах деятельности не только отдельного работника, но и организации в целом.

Понятие «эмоциональное выгорание» было введено Х. Дж. Фройдбергом в 1974 году, описывает особенности изменения личности в связи с эмоциональным напряжением в профессиональной сфере «человек-человек». [8].

Эмоциональное выгорание может случаться у любого человека, и сотрудники частного охранного предприятия не являются исключением. Эмоциональное выгорание может проявляться в двух формах: явной и скрытой. При явной форме сотрудник начинает злоупотреблять алкоголем, негативно относиться к нарушителям правопорядка, порой применяя противозаконные меры, использовать в речи жаргонизмы, теряют способность к самокритике. В скрытой форме эмоциональное выгорание проявляется в том, что сотрудник начинает злоупотреблять служебным положением, скрывает правонарушения и т.д.

Отечественным психологом В. В. Бойко описана модель эмоционального выгорания, которая включает в себя три фазы:

1. Нервное или тревожное напряжение, которое возникает из-за постоянного усиления психотравмирующих событий, повышенной тревоги; наблюдается симптом неудовлетворенности собой из-за отсутствия ресурсов справиться с психотравмирующими событиями, от этого начинается

разочарование в собственном выборе профессии.

2. Резистенция, то есть сопротивление, – человек пытается сопротивляться стрессу, то есть старается избавиться от внешних обстоятельств при помощи имеющихся ресурсов личности.

3. Истощение – уменьшение психических резервов, снижение эмоционального фона, которое возникает вследствие неэффективного сопротивления [2].

Таким образом, в современной психологической науке отсутствует общее понятие «эмоциональное выгорание».

Многие авторы дают разные определения понятию «эмоциональное выгорание», но так как структура их сходная, то можно считать данные понятия синонимичными.

В данной работе мы используем термин «эмоциональное выгорание», определяя в качестве основных, ведущих признаков этого явления именно специфические эмоциональные нарушения, наблюдаемые у профессионала.

В современной литературе не существует единого определения и понимания содержания стрессоустойчивости.

Под термином «стрессоустойчивость» понимают такие частные ее составляющие, как эмоциональная устойчивость, психологическая устойчивость к стрессу, стресс резистентность, фрустрационная толерантность.

О. В. Лозгачева в собственной работе, которая приурочена к изучению стрессоустойчивости на рубеже профессионализации, определяет стрессоустойчивость как всеохватывающее свойство человека, которое определяет уровень адаптации к экстремальным ситуациям, возникающим в жизни индивида и детерминируется конкретными проявлениями психики и организма человека, что сказывается на его жизнедеятельности.

С. В. Субботин считает, что все выше обозначенные понятия – это одно явление. Исследователей системного подхода, все больше стала интересовать с точки зрения системно-структурного подхода, устойчивость системы рассматривается как способность сохранять себя в условиях изменяющейся

среды. В. М. Генковская считает, что стрессоустойчивость – это момент сопротивления, которое проявляет система к внешним воздействиям. Таким образом, в психологической науке стрессоустойчивость стала рассматриваться как необходимая характеристика целостного процесса адаптации [4].

Б. Х. Варданян понимает стрессоустойчивость как процесс особого взаимодействия всех компонентов психической деятельности, в том числе и эмоциональных. Автор отмечает, что стрессоустойчивость можно более конкретно обозначить как свойство личности, которое обеспечивает гармоническое взаимоотношение всех компонентов психики в экстремальной ситуации и, тем самым, содействующее успешному выполнению деятельности» [6].

Ю.А. Александровский считает, что характер возникновения стресса, стрессовых и невротических состояний имеет общие черты. Одной из которых является начальная стадия, самая конфликтная ситуация, которая характеризуется проявлением страха или тревоги. Основным фактором стрессовых ситуаций является субъективная оценка человека определенной ситуации как негативной. Перенапряжение механизмов адаптации приводит к снижению способности справляться со стрессом [1].

Также Ю.А. Александровский выделяет закономерности развития стрессовых состояний:

1. Совокупность психофизиологических реакций, которые возникают при приеме и обработке сигналов, важных для человека.
2. Процесс адаптации к негативным переживаниям.
3. Состояние дезадаптации, которое характеризуется нарушениями поведения и межличностных взаимодействий.

Все вышеперечисленные состояния имеют общие черты с фазами развития стресса, но трактуются по психологическим характеристикам.

Таким образом, можно констатировать, что на данный момент нет четкого определения понятия «стрессоустойчивость», но имеется много различных мнений об этом явлении (С.В Субботин,

В.М. Генковская, Н.Д. Левитов, Я. Рейковский, К.К. Платонов, В.Л. Марищук, Б.Х. Варданын, О.В. Лозгачева, П.Б. Зильберман, П. К. Анохин, Ю.А. Александровский и др.).

В своем исследовании мы будем опираться на мнение О.В. Лозгачевой, вслед за которым считаем, что стрессоустойчивость как всеохватывающее свойства человека, которое определяет уровень адаптации к экстремальным ситуациям, возникающим в жизни индивида и детерминируется конкретными проявлениями психики и организма человека, что сказывается на его жизнедеятельности.

Исследователи Т. Холмс и Р. Раге солидарны с мнением О. В. Лозгачевой и на основании этого составили свою методику, которая в процессе работы будет помогать нам, и мы её будем использовать в нашей работе.

Анализ понятия «мотивация к риску» стоит начать с анализа понятия «риск». Как правило, под риском понимают возможную, осознанную человеком опасность. С риском человек сталкивается ежедневно, порой даже не замечает его т.к. «автоматически, на уровне подсознания оценивает его вероятность и потенциальную угрозу» [5]. Порой под риском понимается деятельность, которая совершается в надежде на удачный исход или просто характеристики деятельности в определенной ситуации. Однако более распространено другое суждение о риске, где он рассматривается как возможная опасность или неудача.

По мнению О. Ренна, риск - это возможность того, что человеческие действия и результаты его деятельности приводят к последствиям, воздействующим на человеческие ценности [7].

Склонность человека к риску не может быть величиной постоянной, люди могут по-разному рисковать в своей личной жизни и профессиональной деятельности. Готовность индивида к риску зависит от множества средовых факторов, таких как характеристики проблемных ситуаций, структурирования социальных систем, методов формирования проблемы и типа принимаемого решения. Готовность индивида к риску может быть связана с половой

принадлежностью, мужчины обычно более рискованны, чем женщины, а также с такими личностными качествами, как склонность к самоутверждению и доминированию, импульсивностью, возбудимостью и агрессивностью. Эмпирические исследования позволили выявить, что чем более социально желательно то или иное событие, тем в меньшей мере склонен человек к риску. Аналогичные отрицательные корреляционные связи были выявлены между склонностью к риску и социальной ответственностью, совестью, внушаемостью [3].

Анализ литературных источников показал, что существует много исследований эмоционального выгорания сотрудников, особенностей формирования стрессоустойчивости и мотивации к риску.

#### Список литературы

1. Александровский, Ю. А. Пограничные психические расстройства : руководство для врачей / Ю. А. Александровский. – Москва : ГЭОТАР-Медиа, 2007. – 707 с. – ISBN 978-5-9704-0532-1. – Текст : непосредственный.
2. Бойко, В. В. Синдром «эмоционального выгорания» в профессиональном общении / В. В. Бойко. – Санкт-Петербург : Питер, 1999. – 105 с – ISBN 5-87499--048-8. – Текст : непосредственный.
3. Ковалев, А. Г. Личность воспитывает себя. / А. Г. Ковалев - Москва, Политиздат, 1983. – 14 с. – ISBN 978-5-89353-323-1. – Текст : непосредственный.
4. Лозгачева, О. В. Формирование стрессоустойчивости на этапе профессионализации: специальность 19.00.03 «Психология труда, инженерная психология, эргономика» : автореферат диссертации на соискание кандидата психологических наук / О. В. Лозгачева ; Казанский государственный технический университет им. А.Н. Туполева. – Казань, 2004. – 20 с. – Текст : непосредственный.
5. Маклаков, А. Г. Общая психология. / А. Г. Маклаков - Санкт-Петербург : Питер, 2003. – 54 с. – ISBN 978-5-89353-300-4. – Текст : непосредственный.
6. Прохоров, А. О. Психология состояний: учебное пособие для студентов высших учебных заведений / А. О. Прохорова. - Москва : Когито-Центр, 2011. - 623 с. – ISBN 978-5-89353-337-8. – Текст : непосредственный.
7. Психология. Учебник / Под ред. В. Н. Дружинина. - Санкт-Петербург : Питер, 2002. – ISBN 978-5-89353-323-7. – Текст : непосредственный.
8. Freudenberger, Herbert J. Staff burn-out / Herbert J. Freudenberger. – Text : direct // Journal of Social Issues. – 1974. – Vol.30 (1). – P. 159-165.

УДК 159.96

*В.В. Шевченко*

Кузбасский гуманитарно-педагогический институт ФГБОУ ВО  
«Кемеровский государственный университет», г. Новокузнецк, Россия

Научный руководитель – канд. психол. наук  
А.И. Алонцева

## **ГЕНДЕРНЫЕ И ВОЗРАСТНЫЕ ОСОБЕННОСТИ АГРЕССИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ**

*Аннотация.* В данной статье рассматриваются особенности агрессивного поведения с учетом пола и возраста. Имеются представления о том, что агрессивность имеет исключительно биологическое происхождение, а также о том, что она связана главным образом с проблемами воспитания и культурой. В настоящее время проблема агрессии является одной из самых острых в мире. Значительный рост численности агрессивных молодых людей, склонных к проявлению актов жестокости и насилия, свидетельствует о том, что этот вопрос является актуальным для общества в целом. В статье представлены статистические расчеты, позволяющие судить о значимости различий между мужчинами и женщинами, а также девушками и юношами.

*Ключевые слова.* Агрессивность; гендер; возрастные особенности; агрессивное поведение; аспекты гендерных и возрастных особенностей агрессивного поведения; исследования агрессивного поведения.

В настоящее время проблемы, относящиеся к агрессивному поведению, во многих психологических исследованиях располагаются на первом плане.

Согласно теории А. Басса, агрессия - это любое поведение, содержащее угрозу или наносящее ущерб другим.

Из представления о том, что агрессия предполагает или ущерб, или оскорбление жертвы, следует, что нанесение телесных повреждений реципиенту не является обязательным. Агрессия имеет место, если результатом действий являются какие-то негативные последствия. Таким образом, помимо оскорблений действием, такие проявления, как выставление кого-либо в невыгодном свете, очернение или публичное осмеяние, лишение чего-то необходимого и даже отказ от любви и нежности могут при определенных обстоятельствах быть названы агрессивными.

По мнению А. Басса, агрессивные действия можно описать на основании трех шкал: физическая - вербальная, активная - пассивная, прямая - непрямая.

Зарубежные психологи Р. Бэрн и Д. Ричардсон считают, что агрессия - это любая форма поведения, нацеленная на оскорбление или причинение вреда другому живому существу, не желающему подобного обращения.

Агрессивность не обязательно проявляется в физических действиях. Вербальная агрессия – это выражение негативных чувств не только через форму (ссора, крик, визг), но и через содержание словесных ответов (угроза, проклятие, ругань).

По определению А. А. Реана, агрессивность – это готовность к агрессивным поступкам в отношении другого, которую снабжает (подготавливает) готовность личности воспринимать и толковать поведение другого соответствующим способом. Агрессивность как черта личности входит в группу таких качеств, как враждебность, обидчивость, недоброжелательность.

Конрад Лоренц уделил изучению агрессии. В его понимании, агрессия — это не просто защитная реакция (как традиционно принято считать в психологии), а важный и нужный инстинкт, который заложен в организме изначально. Это способ взаимодействия, как внутривидового, так и межвидового.

Лоренц утверждает, что работа этого важнейшего инстинкта была нарушена.

В теории социального научения А. Бандуры агрессия рассматривается как некое специфическое социальное поведение, которое усваивается и поддерживается в основном точно также, как и многие другие формы социального поведения.

Согласно А. Бандуре для формирования агрессивного поведения необходимо наличие трех моментов:

1. Способов усвоения агрессивных действий.
2. Факторов, провоцирующих появление агрессивных действий.
3. Условий, в которых закрепляются агрессивные действия.

Под агрессивностью чаще понимают относительно устойчивое свойство личности, выражающееся в готовности к агрессии, а также в склонности воспринимать и интерпретировать поведение другого как враждебное.

С. Штеффен исследовал отличия в проявлении агрессии у мужчин и женщин. Согласно ее предположению, расхождение в проявлении агрессивности среди полами надлежит разыскивать в культуре людей и предположили, что для женщины, в отличие от мужчин, отличительная эмоциональная чувствительность, доброжелательство и сопереживание. И напротив мужчинам присущи проявления силы, уверенности в себе.

Они применили теорию социальных ролей для рассмотрения гендерных отличий в агрессии. Они писали, что эти отличия могут отчасти объясняться гендерными ролями, которые награждают демонстрацией мужчинами агрессии в определенных формах, в то время как агрессивность у женщин не приветствуется (агрессивность, например, несовместима с некоторыми главнейшими составляющими женской роли - женщина должна быть ласковой и сторониться физической опасности).

Проводя исследования, А. Игли и С. Штеффен предлагали испытуемым заполнить опросник. Они оценивали степень тяжести поступка, а так же чувство тревоги или вины, которое они бы ощутили, оказавшись в данных ситуациях.

Испытуемые еще отвечали на вопрос: Почему человек может вести себя агрессивно?

Итоги опроса показали, что:

1. Женщины в большей степени принимают большинство поступков как свирепые и порождающие чувство вины и тревоги.
2. Как мужчины, так и женщины подчеркнули, что мужчины больше расположены применять к агрессивные действия, нежели женщины.

Исследуя истоки агрессии у мужчин и агрессии у женщин, эксперты обнаружили, что агрессию могут вызывать даже простые физические характеристики жертвы нападения, например пол подвергающегося агрессии.



Изначальные предположения ученых основывались на том, что мужчины становятся жертвами агрессивного поведения значительно чаще, чем женщины так, как женщины в принципе, почти не воспринимаются как агрессоры. Впрочем иные исследования опровергли это предположение. Эксперты выяснили, что на проявления агрессивного поведения между мужчинами и женщинами основательно воздействуют Первоначальные обстоятельства и созданная жертвой мотивация к агрессивным поступкам.

Мужчины и женщины так же отличаются своими установками относительно агрессии. Мужчины, как правило, в наименьшей степени ощущают чувство вины и тревоги. Напротив, женщины более взволнованы тем, чем агрессия может обернуться для них самих. Также данные свидетельствуют о том, что и мужчины и женщины придерживаются противоположных общественных представлений об агрессии.

Более того, женщины оценивают агрессию как снятия стресса путем освобождения отрицательной энергии. Мужчины же, напротив, причисляются к агрессии как к инструменту, к которому прибегают для получения разнообразного общественного и материального вознаграждения.

Дополнительные данные, касающиеся гендерных отличий в агрессии, свидетельствуют о том, что мужчины наиболее расположены прибегать к прямым формам агрессии, а женщины выбирают косвенные действия.

На основе этих научных данных была выдвинута гипотеза: юноши и мужчины чаще всего проявляют физическую агрессию, а девушкам и женщинам свойственна вербальная агрессия. Отличий в проявлении агрессивного поведения в возрастном аспекте, не присутствует.

Исследование проводилось на базе НГУАДИ. На момент экспериментальной работы было 30 студентов по заочной и очной форме обучения, которые были задействованы в эксперименте. Из них 10 женщин и 10 мужчин (1985, 1986 годов рождения), состоящие на заочном обучении, 5 девушек и 5 юношей (2001, 2002 годов рождения), состоящие на очном обучении.

Методики: опросник «Диагностика агрессивности» Басса-Дарки, методика «Агрессивное поведение» Е. П. Ильин, П. А. Ковалев.

Исследования показывают, что некоторая разница между мужчинами-агрессорами и женщинами-агрессорами, безусловно, имеется. Во-первых, принято считать, что мужчины более агрессивны, чем женщины, и более склонны в своих взаимоотношениях с другими выбирать в качестве модели поведения агрессию, особенно физическую. Во-вторых, широко распространено мнение, что, при всех равных условиях, мужчины чаще выступают в качестве мишени агрессии, нежели женщины.

Согласно применению опросник «Диагностика агрессивности» Басса-Дарки, методика «Агрессивное поведение» Е. П. Ильин, П. А. Ковалев, опросник «Агрессивность» А. И. Крупнова, что большей частью юноши и мужчины чаще всего проявляют физическую агрессию, а девушкам и женщинам свойственна вербальная агрессия.

Таблица 1–проявление агрессивного поведения у мужчин и женщин

Название шкалы методики	Сумма рангов		Значение U-критерий Манна-Уитни
	Мужчины	Женщины	
Физическая агрессия	116	94	$U_{эмп} = 39,0$
Вербальная агрессия	97.5	112.5	$U_{эмп} = 42,5$

\* $U_{кр}=27$  при  $p \leq 0,05$ ;  $U_{кр}=19$  при  $p \leq 0,01$

Таблица 2 –Проявление агрессивного поведения у юношей и девушек

Название шкалы методики	Сумма рангов		Значение U-критерий Манна-Уитни
	Юноши	Девушки	
Физическая агрессия	28	27	$U_{эмп} = 12,0$
Вербальная агрессия	26	29	$U_{эмп} = 11,0$

\* $U_{кр}=4$  при  $p \leq 0,05$  ;  $U_{кр}=1$  при  $p \leq 0,01$

По итогам тестирования можно сделать вывод, что в обеих группах распределение физической и вербальной агрессии в первой выборке соответствует её распределению во второй выборке.

Из всего этого можно сделать вывод, что проявления агрессии присущи представителям обоих полов. Однако эти проявления существенно различаются. Мужские гендерные роли подразумевают проявления агрессивного поведения, а у женщин такое поведение всячески подавляется институтами социализации.

#### Список литературы

1. Абрамова, Г. С. Возрастная психология: учебное пособие для студентов. / Г. С. Абрамова. – : Академический проект, 2018. – С. 351-352.
2. Бэрон, Р. Агрессия. / Р. Бэрон. – : Питер, 2019. – С. 352-355.
3. Бэрон, Р. Агрессия. / Р. Бэрон. – : Питер, 1998. – С. 336-337.
4. Венгер, Л. А. В. С. Мухина. Психология. / Л. А. Венгер, В. С. Мухина. – : Просвещение, 1988. – С. 336-340.
5. Долгова, А. Г. Агрессия в младшем школьном возрасте. Диагностика и коррекция. / А. Г. Долгова. – : Генезис, 2009. – С. 216-218.
6. Долгова, А. Г. Агрессия в младшем школьном возрасте. Диагностика и коррекция. / А. Г. Долгова. – : Генезис, 2011. – С. 216-220.

УДК 159.96

*Ю. О. Шомшина*

Кузбасский гуманитарно-педагогический институт ФГБОУ ВО «Кемеровский государственный университет», г. Новокузнецк, Россия

Научный руководитель – канд. психол. наук, доцент  
Е.В. Дворцова

### **ВЛИЯНИЕ ПРОСМОТРА ФИЛЬМА УЖАСОВ «ИЗГНАНИЕ ДЬЯВОЛА» НА ТРЕВОЖНОСТЬ СТУДЕНТОВ МЕДИЦИНСКОГО ИНСТИТУТА**

*Аннотация.* Данная статья представляет собой обзор результатов экспериментального исследования по теме «Влияние просмотра фильма ужасов «Изгнание дьявола» на тревожность студентов медицинского института». Рассматривается понимание тревожности, рассмотрен теоретический материал по предмету воздействия фильмов-ужасов на психику человека. Приведен результат применения математической обработки данных.

*Ключевые слова.* Тревожность; фильмы ужасов; эксперимент; учебно-профессиональная деятельность студентов; студенты медицинского института.

Студенческий этап характеризуется наличием большого количества неопределенности и стрессовых ситуаций, которые так или иначе оказывают свое воздействие на психику молодых людей во время обучения. В частности, на уровень тревожности личности во всем учебно-профессиональном процессе на протяжении нескольких лет. Особенной важностью поддержания стабильного состояния психики обладает медицинское направление в профессиональном образовании студентов. По причине отсутствия возможности точного прогноза, с какими конкретно пациентами придется столкнуться сотрудникам медицинских учреждений во время работы, можно сделать вывод, что студенты приобретают определенный уровень тревожности уже на этапе обучения.

Помимо профессиональных ожиданий, важной составляющей студенческой жизни можно назвать проведение досуга, культурные мероприятия и развлечения. Так, многие молодые люди предпочитают проводить время за просмотром фильмов в жанре «ужасы», поскольку такие кинематографические картины способствуют наиболее яркому выражению эмоций и формируют особый эмоциональный фон человека.

В нашей научной работе мы предположили, что просмотр фильма «Изгнание дьявола» повышает уровень тревожности у студентов-медиков. Для проверки этой гипотезы мы использовали следующие анализ теоретического материала, психодиагностическое тестирование, эксперимент, метод математико-статистической обработки (t-критерий Стьюдента). Получение эмпирического материала производилось с использованием психодиагностических методик, а именно: «Шкала реактивной (ситуативной) и личностной тревожности», Ч. Д. Спилбергер (адаптация, модификация Ю. Л. Ханина); методика измерения уровня тревожности, Дж. Тейлор (адаптация В. Г. Норакидзе); интегративный тест тревожности (А. П. Бизюк, Л. И. Вассерман, Б. В. Иовлев).

Выборкой нашего исследования стали 30 студентов Новосибирского государственного медицинского университета и 15 студентов-психологов

Новосибирского технического университета.

Некоторые психологи уделяли внимание воздействию фильмов ужасов на психику человека. Среди них можно назвать работы Е. А. Белорусовой, В. Д. Крашковой, Ю. В. Муромовой, и др. В общих чертах, результатами исследований являются описание воздействия просмотра фильмов на поведенческие особенности личности, когнитивные процессы, повышение показателей агрессии и беспокойства, тревожности [0, 0].

Понимание тревожности обладает особой важностью в психологической науке для достижения высоких результатов в профессиональной сфере личности путем коррекции переживаемых эмоциональных состояний, направления личностных ресурсов в нужном русле, формирования процесса адаптации и т.д. Под тревожностью в нашем научном исследовании мы будем понимать предложенное Ч. Д. Спилбергером определение. Тревожность – особое состояние, часто возникающее у человека и выражающееся в повышенной эмоциональной напряженности, сопровождающейся страхами, беспокойством, опасениями, препятствующими нормальной деятельности или общению с людьми. Тревожность разделяется на ситуативную (связанную с какой-либо ситуацией) и личностную (выражающейся в качестве устойчивого свойства личности) [0].

По результатам входного психодиагностического тестирования можно сделать вывод, что общий уровень тревожности по всей выборке находится на среднем уровне. Такой уровень стрессоустойчивости может быть изменен внешними воздействиями. А также в экспериментальной группе студентов по результатам методики измерения уровня тревожности (А. П. Бизюк, Л. И. Вассерман, Б. В. Иовлев) личностная тревожность, по сравнению с контрольной группой студентов-медиков, выражена больше.

По результатам психодиагностики тревожности экспериментальной группы до и после просмотра фильма «Изгнание дьявола», мы можем сделать вывод, что данный фильм не оказал воздействия на показатели тревожности исследуемых студентов медицинского института. Имеется тенденция к

увеличению показателей тревожности, но значимых различий не было обнаружено. Так, после просмотра фильма-ужаса «Изгнание дьявола» студенты-медики испытывают кратковременное легкое беспокойство, эмоциональное напряжение, может нарушиться сон, повыситься моторная возбудимость.

Согласно математическому методу статистической обработки данных, а именно *t*-критерию Стьюдента, по результатам «Шкалы реактивной (ситуативной) и личностной тревожности», Ч. Д. Спилбергер (адаптация, модификация Ю. Л. Ханина) в экспериментальной группе произошли изменения. Полученное эмпирическое значение для ситуативной тревожности в экспериментальной группе по сравнению с контрольными группами студентов-медиков ( $t_{\text{эмп.}} = 2,65$ ) и студентов-психологов ( $t_{\text{эмп.}} = 2,89$ ) больше критического ( $t_{\text{крит.}} = 2,13$ ), при уровне значимости  $p \leq 0,05$ . Полученное эмпирическое значение для личностной тревожности в экспериментальной группе по сравнению с контрольной группой студентов-медиков ( $t_{\text{эмп.}} = 2,27$ ) больше критического ( $t_{\text{крит.}} = 2,13$ ), при уровне значимости  $p \leq 0,05$ . Следовательно, просмотр фильма оказал влияние на тревожность студентов медицинского института в экспериментальной группе, а именно повысил ее уровень.

По результатам методики измерения уровня тревожности (Дж. Тейлор, адаптация В. Г. Норакидзе) в экспериментальной группе произошли изменения. Полученное эмпирическое значение для тревожности в экспериментальной группе по сравнению с контрольной группой студентов-медиков ( $t_{\text{эмп.}} = 3,22$ ) больше критического ( $t_{\text{крит.}} = 2,94$ ), при уровне значимости  $p \leq 0,01$ . Следовательно, просмотр фильма «Изгнание дьявола» оказал влияние на тревожность студентов медицинского института в экспериментальной группе, а именно повысил ее уровень.

Согласно обработке результатов интегративного теста тревожности (А. П. Бизюк, Л. И. Вассерман, Б. В. Иовлев) в экспериментальной группе произошли изменения. Полученное эмпирическое значение в экспериментальной группе по сравнению с контрольной группой студентов-

медиков для ситуативной тревожности ( $t_{\text{эмп.}} = 2,52$ ) и для личностной тревожности ( $t_{\text{эмп.}} = 2,44$ ) больше критического ( $t_{\text{крит.}} = 2,13$ ), при уровне значимости  $p \leq 0,05$ . Следовательно, просмотр фильма «Изгнание дьявола» оказал влияние на тревожность студентов медицинского института в экспериментальной группе, а именно повысил ее уровень.

Таким образом, мы можем заключить, что просмотр фильма «Изгнание дьявола» повышает уровень тревожности у студентов-медиков. Выдвинутая в начале исследования гипотеза о том, что просмотр фильма «Изгнание дьявола» повышает уровень тревожности у студентов-медиков, подтвердилась.

Полученные данные предоставляют возможность психологам-специалистам более подробно изучить воздействие таких факторов, как просмотр фильмов-ужасов, на тревожность человека.

#### Список литературы.

1. Белорусова, Е. А. Влияние фильмов ужасов на психику подростка [Текст] / Е. А. Белорусова // Молодой ученый. – 2018. – № 51 (237). – С. 190-194.
2. Городецкая, И. В. Исследование ситуативной и личностной тревожности студентов [Электронный ресурс] / И. В. Городецкая, Н. Ю. Коневалова, В. Г. Захаревич // Вестник Витебского государственного медицинского университета. – 2019. – № 5. – С. 120-127. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/issledovanie-situativnoy-i-lichnostnoy-trevozhnosti-studentov?> (дата обращения: 07.02.2022).
3. Кракашова, В. Д. Влияние кинематографа на сознание студенческой молодежи [Текст] / В. Д. Кракашова // Проблемы науки. – 2020. – № 11 (59). – С. 104-106.

УДК 159.96

Е.Д. Юдачева

Кузбасский гуманитарно-педагогический институт ФГБОУ ВО «Кемеровский государственный университет», г. Новокузнецк, Россия

Научный руководитель – кнд.психол.наук  
Е.Н. Вержицкая

### ВЗАИМОСВЯЗЬ ВОЛЕВОЙ РЕГУЛЯЦИИ С МОТИВАЦИЕЙ СТУДЕНТОВ-ЮРИСТОВ

*Аннотация.* В данной статье представлен краткий обзор теоретико-методологических предпосылок исследования взаимосвязи волевой регуляции с мотивацией. Рассмотрено понятие «воля», понятие «волевая регуляция», как её составляющая, ее элементы и проявление в деятельности, изучены понятие «мотивации», мотивации достижения.

*Ключевые слова.* Воля; волевая регуляция; мотивация; мотивация достижения; самоконтроль; саморегуляция; мотив; потребность.

Волевая регуляция и мотивация составляют движущую силу деятельности личности во всех сферах жизни человека. Для успешной реализации в профессиональной деятельности от будущего специалиста требуется умение регулировать свое поведение, демонстрировать высокую мотивацию достижения. Это необходимое условие для профессиональной реализации в любой сфере деятельности, в том числе и для будущих юристов.

Исследования, посвященные вопросу воли, не дают четкого определения этого понятия, отсутствует единство и в выделении той реальности, которая обозначается термином «волевая регуляция».

Понятие воли зародилось благодаря философии и прочно закрепилось в психологии, как ключевой термин, связанный со способностью регуляции психических процессов, состояний, поведения. Об этом говорили Аристотель, Платон, Л. Г. Гегель, Дж. Локк и другие.

Основоположник психологии, В. Вундт связывал волевые проявления с аффективными процессами, считая, что каждый волевой акт сопровождается слабо или сильно выраженными чувствами и эмоциями, которые образуют аффект. В то время как Т. Рибо понимал волю как способность, связанную с побуждением к действиям и их торможением. В основе воли, по мнению автора, лежит страсть, способная выступать в качестве мотивирующей силы, а в описании воли используются понятия волевого актов и волевого усилия.

Понятие «воли» встречается в концепции американского психолога и психотерапевта Р. Мэя. Он определяет волю как категорию, определяющую способность организовывать личность, где её действия будут совершаться в определенной последовательности для достижения заданной цели [1].

Немецкий психолог Ю. Куль в своих ранних работах изучал волевые процессы с позиции инициации действия, однако в дальнейшем он заинтересовался саморегуляцией поведения личности, в результате создав теорию контроля за действием, согласно которой существует два типа волевой



регуляции процесса реализации намерения в действии: самоконтроль и саморегуляция [5].

Одним из первых отечественных ученых, занимающихся исследованием волевых процессов, был А. Ф. Лазурский. Значительный вклад в разработку проблемы воли был внесен С. Л. Рубинштейном, выделявшим волевой процесс (акт) и волевые качества личности. Исследователь отмечал, что волевое действие присуще только человеку, это «сознательное, целенаправленное действие, посредством которого человек планомерно осуществляет стоящую перед ним цель, подчиняя свои импульсы сознательному контролю и изменяя окружающую действительность в соответствии со своим замыслом» [цит. по 3].

К. Н. Корнилов понимал волю как способность преодолевать препятствия и доводить действие до намеченной цели. Данное определение воли надолго закрепилось в советской психологии, так как его разделяли многие исследователи, в том числе В. И. Селиванов [3].

Таким образом, воля – это способность сознательно выбирать своё поведение, действия для достижения какой-либо цели. А волевая регуляция представляет из себя сознательное, целенаправленное контролирование своих действий, мыслей и желаний. Неким механизмом самомобилизации, позволяющий преодолевать трудности и достигать цели.

Понятие «мотивации» рассматривалось философами и психологами в непосредственной связи с деятельностью. При этом, деятельность, по мнению отечественного психолога А. Н. Леонтьева, является движущим фактором развития личности и занимает очень важное место в жизни человека. Для любой произвольной деятельности необходима мотивация, что предполагает изучение мотивов и мотивации личности.

Впервые термин «мотивация» был употреблен немецким философом А. Шопенгауэром в статье «Четыре принципа достаточной причины», где говорится о законах мотивации, детерминирующих действия человека. Действие совершается под контролем внутренней мотивации при участии волевых проявлений, когда движущей силой является само содержание

деятельности, а не внешние обстоятельства. Совершаемые человеком поступки обуславливаются нравственными ценностями, то есть зависит от мыслей, желаний, избрания мотивов для совершения какого-либо деяния [5].

Позднее появилось множество теорий, посвященных мотивации. На данный момент теории о мотивации в зарубежной психологии можно разделить на две большие группы: содержательные и процессуальные.

Содержательные теории мотивации — в их основе лежит рассмотрение содержания потребностей человека, его целей. К таким теориям относят пирамиду потребностей Маслоу, теорию Альдерфера, двухфакторную теорию Герцберга и другие.

Процессуальные теории мотивации — изучают поведение индивида, что вызывает то или иное поведение, поддерживает его и прекращает. К ним относят теорию ожиданий Врума и прочие [5].

Следовательно, мотивация – психофизиологический процесс, в основе которого стремление достичь желаемого, в соответствии с потребностями личности в определенный период времени.

В психологии взаимосвязь воли и мотивации изучали многие, в частности А. Бэн. Первичность воли исследователь видел, как хотение, импульс, который приводит к необдуманным движениям. Автор, полагая, что с развитием воли развивается и мотивация, проводит четкую связь между обсуждаемыми понятиями, при изменении силы мотива изменяется степень проявления волевых действий; мотивы же складываются в качестве чувств удовольствия и страдания.

Более подробна связь воли и мотивации рассматривалась Х. Хекхаузенем, который разработал интегративную модель структуры мотивационного процесса – «модель Рубикона», состоящую из 4 фаз: подготовительной, мотивационной, планирования, реализации намерения, оценки результатов [4].

В своих трудах В. А. Иванников сводит волевые проявления к произвольной мотивации, выражающиеся в умении преодолевать трудности,

совершая целенаправленные поступки и действия. Связывая проблему воли с мотивационной составляющей личности, исследователь отмечает, что воля берет свое начало тогда, когда находится недочет в побуждениях, вызывающих определенные действия. Автор полагает, что преодоление трудностей проходит эффективнее в случае, когда более слабый и незначительный мотив можно соединить (либо поменять) с более значительным и сильным [2].

Г. И. Челпанов, связывая волю и мотивацию, говорил, что волевой акт состоит из трех компонентов – желание, стремление и усилие. Волевое действие Челпанов характеризовал как борьбу мотивов, функцию воли он определял, как выбор, как принятие решения о действии. Другой крупный отечественный психолог К. Н. Корнилов разделял мнение Челпанова и отмечал, что составной частью волевых действий всегда является мотив [5].

Таким образом, анализ взаимосвязи воли и мотивации показал, что основой волевой регуляции служит мотив, побуждающий к выбору определенных действий, являющийся составляющей мотивации. Именно связь мотивации и воли позволяет личности завершить начатое дело, дает возможность прилагать максимум усилий и идти до конца.

#### **Список литературы**

1. Барабанов Д. Д. Развитие волевой регуляции студентов: автореферат дис. кандидата психологических наук : 19.00.01 / Барабанов Даниил Дмитриевич; [Место защиты: Моск. гос. ун-т им. М.В. Ломоносова]. - Москва, 2015. - 34 с. – Текст : непосредственный.
2. Вундт В. Введение в психологию. СПб., 2002. - 125 с. - ISBN 5-318-00473-3. – Текст : непосредственный.
3. Иванников В. А. Психологические механизмы волевой регуляции: учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по направлению и специальностям психологии / В. А. Иванников. - 3-е изд. - Москва [и др.] : Питер, 2006 (СПб. : Правда 1906). - 203 с. - ISBN 5-469-01400-2 (В пер.) – Текст : электронный – URL: <https://obuchalka.org/2017070995323/psihologicheskie-mehanizmi-volevoi-regulyacii-ivannikov-v-a-2006.html> (дата обращения: 20.10.2022).
4. Ильин Е. П. Психология воли / Е. П. Ильин. - 2-е изд., перераб. и доп. - Москва [и др.] : Питер, 2009. - 364 с. - ISBN 978-5-388-00269-3 (В пер.) – Текст : непосредственный.
5. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность : Учеб. пособие для студентов вузов по направлению и спец. "Психология", "Клинич. психология" / Хайнц Хекхаузен; [Пер. с англ.: Т. Гудкова и др.]; Науч. ред. пер. на рус. яз.: Д. А. Леонтьев, Б. М. Величковский. - 2. изд. - М. [и др.] : Питер : Смысл, 2003. - 859 с. - ISBN 5-94723-389-4 .) – Текст : непосредственный.

УДК 159.9.072.432

О. П. Ягунова

Кузбасский гуманитарно-педагогический институт ФГБОУ ВО «Кемеровский государственный университет», г. Новокузнецк, Россия

Научный руководитель – канд. психол. наук, доцент  
Е.В. Дворцова

## **ВЗАИМОСВЯЗЬ ЭМПАТИИ С ЭМОЦИОНАЛЬНЫМ ВЫГОРАНИЕМ У МЕДИЦИНСКИХ РАБОТНИКОВ**

*Аннотация.* В настоящем сообщении представлен обзор, касающийся методологической основы исследования на тему «Взаимосвязь эмпатии с эмоциональным выгоранием у медицинских работников».

*Ключевые слова.* Эмпатия; эмоциональное выгорание; профессиональная деятельность; профессиональная адаптация; деперсонализация; эмпатическое взаимодействие.

На сегодняшний день проблема эмоционального выгорания занимает значительное место в научном пространстве, актуальность и популярность которого объясняется важными негативными социально-экономическими последствиями для здравоохранения. Традиционно, со студенческой скамьи, профессию будущих медиков преподносят как труд, который требует значительных моральных и физических ресурсов, таких как сострадание, решительность, милосердие, жертвенность, чуткость, честность. Формирование подобного ресурсного потенциала нередко протекает в ущерб другим личностным качествам и психическим процессам. Не даром, издревле религиозные скрепы искусства врачевания несли главный девиз, иллюстрацию самоотверженности медиков: «Светя другим, сгораю сам».

Характер труда медицинского работника включает в себя перманентное нахождение в стрессогенной обстановке, нарушение естественных биоритмов, высокую степень моральной ответственности за жизнь пациента, постоянно растущие законодательные требования к правильности оказания диагностических и терапевтических процедур. Все это вызывает каскад защитных реакций, сопровождающихся внутриличностными конфликтами, а

хронизация стресса ведет к редукции таких надличностных установок, как порядочность, ответственность, добросовестность, честность.

Проблема систематизации и структуризации синдрома эмоционального выгорания, как нозоформы, стоит перед исследователями с момента введения этого термина в научный оборот. Остановимся на наиболее плодотворных из них. Так, В.В. Бойко [1], утверждает, что этиологически и патогенетически в синдром профессионального выгорания вносят свой вклад пять групп симптомов: физические, эмоциональные, интеллектуальные, поведенческие и социальные, которые в условиях воздействия триггерных факторов хронической физической и психической усталости, вызывают деморализацию и деформацию личности. Но в тоже время, ряд исследователей, в частности С. Джексон, К. Маслач [4], а также Д. Дирендонк, Х. Сиксма, В. Шауфели, А. Пайнс и Е. Аронсон, обращают внимание в своих работах на функционирование, так называемых, факторных моделей феномена выгорания. Другие, динамические и процессуальные модели, предложенные Б. Перлманом и Е.А. Хартманом [6], Burish, M [5] и В.В. Бойко [1], опираются на тезис, что в основе феномена лежат описанные выше преобразования факторов, проявляющие изменчивость и этапность, а также усиливающиеся и угасающие под воздействием внешних обстоятельств.

Классической считается трехфакторная модель К. Маслач [3], согласно которой феномен эмоционального выгорания состоит из трех детерминант: эмоционального истощения, деперсонализации и редукции профессиональных достижений. Эмоциональное истощение включает на ранних этапах эмоциональное перенасыщение, с агрессивными эпизодами, а позднее- появление чувства опустошенности и усталости, снижением эмоциональных ресурсов, утратой интереса к жизни. Под деперсонализацией в данном ключе понимается обесценивание общения с окружающими, пренебрежение к чувствам и переживаниям других людей, негативизм, формализация контактов, циничное отношение к своим обязанностям. Редукция личностных достижений характеризуется появлением чувства профессиональной некомпетентности и

несостоятельности, потери важности профессиональных достижений.

Эти процессы связывают с профессиональным кризисом, который затрагивает не только профессиональную, но и личностную сферу. Конечно, они находятся в строгой взаимозависимости и иерархии, образуя крупные функциональные конструкты. Это позволяет исследователям рассматривать профессиональное выгорание, как состояние или процесс, которому свойственна своя динамика, зависящая от структуры и содержания профессии, индивидуально-психологических качеств субъекта, копинг-стратегий, копинг-ресурсов, анамнеза жизни. Исходя из динамики и процессуальности феномена профессионального выгорания в разное время делались попытки установить их взаимосвязь с особенностями личности, которые бы нивелировали негативные последствия и способствовали успешной профессиональной адаптации. Одной из таких особенностей личности, по мнению ряда авторов, является эмпатия, как инструмент, занимающий особое место в лечебной и диагностической работе, а также, способствующий оптимизации самоконтроля и развитию подобных ей качеств: тактичности, отзывчивости, уважения, умения сочувствовать и сопереживать. Р. Кочюнас [3] и О. Водопьяновой с соавторами [2] выдвигали предположения о направленности взаимосвязи эмпатии и профессионального выгорания. Мы считаем, что мнение Р. Кочюнаса, согласно которому высокому уровню эмпатии соответствует высокий риск профессионального выгорания является наиболее перспективным для расширения представлений о природе эмпатического компонента, и развитии профессиональной деформации и дезадаптации.

Обозначая актуальность темы, нельзя не упомянуть, что столь глубокий анализ проблематики профессионального выгорания в отечественной и зарубежной литературе ограничен единичными исследованиями, а многообразие выдвигаемых теорий только осложняет анализ теоретического компонента проблемы. Таким образом, на наш взгляд, обозначенная проблематика является перспективной для научного исследования, а поиск взаимосвязи эмпатии с эмоциональным выгоранием у медицинских работников

определил выбор темы.

Объект: профессиональная деятельность медицинских работников.

Предмет: взаимосвязь эмпатии и эмоционального выгорания у медицинских работников.

Гипотеза: между эмпатией и эмоциональным выгоранием у медицинских работников существует значимая взаимосвязь: чем выше эмпатия, тем выше эмоциональное выгорание.

Цель: исследование взаимосвязи эмпатии и эмоционального выгорания у медицинских работников.

Задачи:

1. Провести психологический анализ профессиональной деятельности медицинских работников.

2. Проанализировать разработанность в литературе проблемы взаимосвязи эмпатии и эмоционального выгорания у медицинских работников.

3. Описать этапы, обосновать выборку, подобрать методы и методики исследования.

4. Провести диагностику эмоционального выгорания у медицинских работников.

5. Исследовать эмпатию у медицинских работников.

6. Выявить взаимосвязь между эмпатией и эмоциональным выгоранием у медицинских работников.

Методики:

1. Многофакторный опросник эмпатии М. Дэвиса (Interpersonal Reactivity Index, IRI). Адаптация: Т. Д. Карягиной, Н. А. Будаговской, С. В. Дубровской;

2. Методика диагностики уровня эмпатических способностей В. В. Бойко (Тест-опросник на эмпатию Бойко);

3. «Опросник профессионального выгорания МВІ» К. Маслач и С. Джексон в адаптации Н. Е. Водопьяновой;

4. Методика «Определение психического выгорания» А. А.

Рукавишникова;

Выборка: в исследовании приняли участие 35 медицинских работников различных учреждений здравоохранения г. Новокузнецка в возрасте от 24 до 60 лет.

Практическая значимость: полученные нами эмпирические данные могут быть использованы психологами в процессе информационно-просветительской работы в учреждениях здравоохранения, а также для разработки методических рекомендаций по профилактике эмоционального выгорания и реабилитации медицинского персонала; кроме того результаты исследования могут быть полезными медицинским работникам в процессе профессиональной адаптации и поддержания собственного психологического здоровья; помимо этого, установленные факты пригодятся для построения образовательных программ психологических дисциплин «Организационная психология», «Управление персоналом», «Профессиональный стресс и профессиональное выгорание личности» и др.

#### Список литературы

1. Бойко, В.В. Синдром «эмоционального выгорания» в профессиональном общении [Текст] / В.В. Бойко. – СПб. : Питер, 1999. – 105 с.
2. Водопьянова, Н.Е. Синдром выгорания: диагностика и профилактика / Н. Е. Водопьянова, Е.С. Старченкова. – СПб.: Питер, 2005.
3. Кочюнас, Р. Групповая психотерапия. / Р. Кочюнас. – М. : Академический проект, 2018. – 222 с.
4. Маслач, К. Профессиональное выгорание: как люди справляются [Текст] / К. Маслач // Школьный психолог. – 1998. – № 7 – С.16-18.
5. Burish, M. Burnout-Syndrom-Theorie der innern Erschöpfung / M. Burish. Berlin, 1989.
6. Perlman B. Burnout: Summary and future research / B. Perlman, E. Hartman // Human Relations. – 1982. – № 35. – P. 283–305



## **Печатается в авторской редакции**

Редакторы: А.И. Алонцева, А.А. Колтунова, И.В. Лукьянченко, Т.А. Налимова

Технический редактор: И.А. Чувашова

Подписано к использованию: 28.11.2022г.

Объем издания: 473 стр.

Кузбасский гуманитарно-педагогический институт ФГБОУ ВО «Кемеровский  
государственный университет»

654041, г. Новокузнецк, ул Циолковского, 23

[root@nbikemsu.ru](mailto:root@nbikemsu.ru)